

apoclam

AVANZANDO Y CAMINANDO EN NUESTRA CRISIS:

*por dónde
caminamos y
hacia dónde
vamos*



¿PLANES DE COMPRENSIÓN LECTORA?
UN ANÁLISIS CRÍTICO Y TÉCNICO
DE ESTA PROPUESTA

**MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL
ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES**
PRIMERA ENTREGA: EL ENRIQUECIMIENTO

EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE
PROFUNDIZANDO EN EL
CINE COMO ELEMENTO DIDÁCTICO

EXPERIENCIAS DE TRABAJO
CONTADAS POR NUESTROS ORIENTADORES



apoclam

3 EDITORIAL
POR DÓNDE CAMINAMOS Y HACIA DÓNDE CAMINAMOS

6 XI ASAMBLEA GENERAL DE APOCLAM

28 A JESÚS CAÑAMARES, IN MEMORIAM

ARTÍCULOS

7 LA QUE SE AVECINA: "ANÁLISIS CRÍTICO Y TÉCNICO DE UNA PROPUESTA... ¿PLAN DE COMPRENSIÓN LECTORA?"
Por José Luis Galve Manzano

12 MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES (I). EL ENRIQUECIMIENTO
Por M^a Carmen Fernández Almoguera, Manuel J. de Sande y A. Isabel Martín Ruíz

22 LENGUAJE Y GRAMÁTICA AUDIOVISUAL. EL CINE: CULTURA, ESPECTÁCULO, ARTE Y MEDIO DE COMUNICACIÓN
Por Enrique López López

24 RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE
Por Patricia Pérez Ramos

27 LOS NIÑOS DE NUESTRA ESCUELA NOS HAN ROBADO EL CORAZÓN
Por Inmaculada Peces y Pilar Morales García Ochoa

30 LA MEDIACIÓN Y LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS DE PAREJA
Por Trinidad Bernal Samper

32 PASOS A SEGUIR PARA ESTUDIAR ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LOS MODELOS UTILIZADOS POR EL DOCENTE PARA SU DESARROLLO PROFESIONAL
Por Carmen Pimienta Vález

40 MÉTODO TRAZOS: PROGRAMA DE REFUERZO DE LA GRAFÍA. REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES SOBRE EL PROGRAMA
Por José Francisco González Ramírez

43 EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE: UP
Por Lucía Sánchez-Alarcos

48 ASPECTOS PREOCUPANTES EN LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN INFANTIL Y PRIMARIA
Por Manuel Trallero Sanz

50 VALORA-T: PROYECTO EDUCATIVO PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL
Por Marta Guzmán Escobar y David Arellano Ayllón

BIBLIOGRAFÍA comentada

52 ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
LOS TORRES, UNA FAMILIA DE ESCRITORES

NOVEDADES LEGISLATIVAS

53 Por Alberto Carmona Pérez



Jesús Sánchez Felipe,
Presidente de APOCLAM

Por dónde caminamos y hacia dónde caminamos

Comenzamos un nuevo curso, aunque en éste de 2012 inmersos en una crisis que no sólo acogota a España sino también a medio mundo. Nos acordamos de nuestros años en la universidad, cuando desde la perspectiva de nuestra juventud inconformista echábamos la culpa de los incrementos en las matrículas al imperialismo capitalista. La historia, maestra de la vida, sigue dándonos lecciones, pero los seres humanos, tozudos, no aprenderemos.

Estaremos a favor o en contra de una nueva reforma del sistema educativo y discutiremos con fogosidad incontenida si volveremos a tropezar en la misma piedra de la *financiación y la formación del profesorado*, pero la verdad es que si seguimos a la cola de Europa en porcentaje de fracaso escolar, España lo va a pagar muy caro en la generación actual y en la venidera. Seguiremos siendo pobres en todo.

Vamos a trabajar este año con esfuerzos sobreañadidos, ya que gran parte del profesorado se verá obligado a dar clases de asignaturas afines y repito AFINES, que como he comentado a muchos compañeros "tu buen saber hacer, tus buenas y contrastadas metodologías te ayudarán a enseñar y educar a tus alumnos en esas nuevas materias sin que por ello pierdan calidad tus clases ni el aprendizaje de los alumnos".

Y dentro de este profesorado y con el mismo trato debe estar la orientadora y el orientador.

¿Hace falta recordar las funciones asignadas por ley al orientador/a?

Creemos que no, pues llevamos desde 1990 con los Departamentos de Orientación y antes los Equipos Psicopedagógicos. Consideramos que son suficientes años y en ellos ha quedado sobradamente demostrado ese eje transversal al servicio de la comunidad educativa. Año tras año ha sido el orientador/a el depositario técnico de un patrimonio en gestión educativa y académica, referente para los equipos directivos que cada dos, tres o cuatro años se relevaban en el cargo, quedando el orientador como el experto a quien siempre se puede recurrir.

En nuestra comunidad autónoma la figura del orientador/a TANTO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE SECUNDARIA tiene unas funciones encomendadas a nivel normativo muy claras (DECRETO43/2005) justificándose plenamente su necesidad de intervención en los centros educativos.

La asignatura que corresponde al orientador para impartir docencia a los alumnos es Psicología. Pero no olvidemos que su función primera es la de ASESORAR a toda la comunidad educativa, equipo directivo, profesores, padres y alumnos. Este asesoramiento se va a desarrollar a través de PROGRAMAS como el Plan de Acción Tutorial que va a dotar de contenidos a la labor del profesor-tutor, como por ejemplo las estrategias de aprendizaje, la cohesión grupal, la convivencia en el aula, los valores éticos, la atención a la diversidad, los refuerzos, los apoyos, la inmersión lingüística, las relaciones padres hijos, etc...

La elaboración de los INFORMES Psicopedagógicos conlleva la realización de Pruebas o Test con el fin de dar base científica y objetiva a los datos que en ellos se plasmen, ya que ello supone tomar decisiones en pro del beneficio de los alumnos (a nivel individual e incluso para el grupo de referencia, sobre todo cuando se hacen evaluaciones colecti-

vas) lo que implica una responsabilidad añadida.

En las reuniones semanales con el equipo de tutores del mismo nivel académico se concretan y coordinan las sesiones de tutoría a realizar. Cuando en estas sesiones participa un organismo externo como pueda ser el SESCO, SEPECAM o un experto ajeno al instituto, el trabajo se multiplica para preparar y disponer los medios necesarios, aulas y tecnología al respecto.

Si el Instituto imparte la ESO, en línea "cuatro", Bachillerato en línea "tres" y varias Familias de FP, así como varios grupos de PCPLs, Diversificación y aulas de PT y AL, para qué detallar el desarrollo de la Acción Tutorial. ¿O no creemos en la utilidad de la Tutoría como hora que contribuye sustancialmente a la CALIDAD de la Educación y a paliar el fracaso escolar? No vayamos ahora a creer a algunos que, tal vez por resultar semanalmente incómoda, han expresado sus particularismos cómodos, diciendo que mejor que se elimine la hora de Tutoría. ¿Y la atención a los padres también?

El Programa de Orientación Académica y Profesional, tan fundamental para que el alumnado tome y asuma un proceso adecuado de decisiones sin miedos ni riesgos a equivocarse. Temores que han sido expresados muchas veces por los padres en cuanto a *que sus hijos han de decidir itinerarios académicos demasiado pronto*. Para eso está el Departamento de Orientación y el orientador, para ayudar al alumno y a sus padres (cuando no a los propios tutores) a desarrollar un adecuado proceso de toma de decisiones con suficientes datos a analizar, evaluando intereses, capacidades, rendimiento, personalidad idónea para un campo profesional concreto y no dejarlo todo al azar del último momento y según me "vaya en la selectividad".

Este Programa ha de comenzar desde Primero de la ESO, cobrando especial relevancia en cuarto de la ESO y muy detalladamente en el Bachillerato.

Otros Programas competencia del orientador son:

- El Plan de Atención a la Diversidad.
- Programas de Innovación Educativa
- Programa PROA.

Y es de suponer que en los planes nombradas en este inicio de curso, que no explicados, por nuestro consejero también tendremos una implicación directa.

Queda suficientemente claro el quehacer diario de un orientador/a. Al que hay que añadir entrevistas diarias con padres, alumnos y profesores, a los que también ha de dedicar tiempo de su horario.

Nos parece adecuado que si tiene que dar clases lo haga en su asignatura, la Psicología. Pero si no queremos atentar seriamente contra la CALIDAD de los aprendizajes y la formación integral de nuestros alumnos y padres TODA HORA QUE EL ORIENTADOR dedique a otros cometidos como *guardias de recreo, actividades de estudio o alternativa a la religión, e incluso alguna otra materia curricular a gusto de algún equipo directivo que otro e incluso a ser "utilizado para sustituciones de profesores de baja como ya está ocurriendo en algún caso", que de todo hay; y cuando esto ocurre lo estará restando de la atención especializada al alumnado. "El orientador no debe ser un comodín que vale para todo"*.

La comunidad educativa esperamos desde hace años sentido de responsabilidad en aquellos que han de ejercer una toma de decisiones en educación, en su calidad, en que nuestros alumnos mejoren, en que pasemos en el ranquin universitario del número 176, en aprender a hablar idiomas, etc.

Llevamos demasiados años en los que se imponen los particularismos por encima del bien común. Falta visión de unidad, de un pacto que nos una, con un sistema educativo común, general, efectivo, duradero y exitoso.

Las funciones del orientador, según decreto 43/2005, se reflejan a continuación:

- Asesorar al alumnado, tutores y familias en los aspectos referidos al proceso de enseñanza – aprendizaje, de evaluación y promoción del alumnado y en el desarrollo de los programas previstos en el Plan de Orientación de Centro y Zona para favorecer los procesos de madurez personal y social.
- Identificar las necesidades educativas del alumnado a través de la evaluación psicopedagógica y proponer en su caso, la modalidad de escolarización más ajustada mediante la elaboración del dictamen de escolarización.
- Colaborar en la prevención y detección de las dificultades de aprendizaje, del abandono del sistema educativo y la inadaptación escolar.
- Asesorar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad y realizar el seguimiento de todas las medidas de ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumno para garantizar una respuesta educativa más personalizada y especializada.
- Asegurar mediante los procedimientos y cauces oportunos la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas y, particularmente, el paso de educación infantil a la primaria, de ésta a la educación secundaria.
- Prestar asesoramiento psicopedagógico al profesorado y a los órganos de gobierno, participación y coordinación docente.
- Asesorar a las familias en su práctica educativa y colaborar con las Asociaciones de padres y madres y con otras instituciones y entidades, a través de acciones comunitarias, en la mejor respuesta al alumnado.
- Colaborar en el desarrollo de los procesos de innovación, investigación y experimentación como elementos que redundan en una mejora de la calidad educativa.

- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y su entorno, colaborando en los procesos organizativos y de participación de la comunidad educativa, y en especial del alumnado, en la vida de los centros.
- Participar en la planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Orientación de Centro y de Zona.
- Participar en el desarrollo de los planes institucionales y estratégicos de la Consejería de Educación.
- Cuantas otras actuaciones les pueda encomendar la Administración educativa.

Así pues desde APOCLAM abogamos que la docencia directa del orientador pase por la asignatura de Psicología, y a través de planes específicos ligados a las competencias básicas como son la intervención directa en el desarrollo de las competencias básicas como la de aprender a aprender, la competencia emocional y la de autonomía e iniciativa personal, en suma a través de planes específicos de intervención directa con el alumnado no ligados a una materia o asignatura curricular -ya que éstas deben ser impartidas por el profesorado especialista- y en base a las más recientes propuestas esbozadas o mejor dicho lanzadas por el Consejero Sr. Marín al inicio de este curso como son los contenidos en la Ley de Calidad de la Educación, cinco nuevos planes educativos de esta ley, especialmente en el *Plan de éxito escolar*, el *Plan de comprensión lectora* -tema que abordaremos de forma específica en este mismo boletín-, e incluso el *Plan de promoción de FP-Empresas*.

Igualmente abogamos por una potenciación de los planes de acción tutorial, ya que es tan importante o más formar personas que formas "expertos curriculares". Últimamente desde la propia administración educativa se ha "quitado" importancia a la acción tutorial, sin embargo, consideramos que es vital para una educación de calidad.

Otra demanda o consideración a tener en cuenta, es la necesidad de una coordinación de los servicios de orientación de centro y de zona, con un asesoramiento y formación de calidad, con unos espacios y tiempos que sirvan para diseñar esos planes de actuación, dotándoles de tiempos y recursos que sin duda redundarán en la calidad educativa que ofrezca cada centro.

Para que se ofrezca esta orientación de calidad debe existir un claro plan de centro y zona que se implemente desde los equipos directivos y que supervise su desarrollo la propia inspección educativa a través de sus funciones de asesoramiento y de cumplimiento de la legalidad vigente.

Otra necesidad imperiosa es demandar la necesidad de recursos para comprar materiales específicos y especializados para hacer nuestro trabajo.

Me explico, si bien NUNCA se ha dispuesto de un presupuesto específico para el funcionamiento de los departamentos de orientación ni de las unidades de orientación, se ha llegado al momento actual con unos recursos paupérrimos, viejos por su uso, escasos por su procedencia presupuestaria, que limitan en gran medida las posibilidades de intervención, sobre todo cuando hablamos de materiales

técnicos para la evaluación psicopedagógica, sin olvidar los recursos informáticos -téngase en cuenta que no todos los orientadores recibieron su pc para uso personal como el resto del profesorado-.

La enseñanza en este momento, está sufriendo serias limitaciones personales y presupuestarias, pero la ORIENTACIÓN desde hace casi dos décadas está siendo la cenicienta del sistema, sin apenas recursos y sometida a un constante agitación que sin duda no redundará en mejorar de la calidad educativa.

Señores políticos y administradores de la EDUCACIÓN, como decía Wilson (1992): *“La calidad educativa es la capacidad que tiene un centro para planificar, proporcionar, y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”.*

Pues bien, favorezcamos que sus profesionales puedan TRABAJAR de forma óptima y satisfactoria en beneficio de los ciudadanos, y no les quememos más tal como está ocurriendo en los últimos tiempos.

LOS ORIENTADORES DE CLM SIEMPRE HEMOS ABOGADO POR ESTA CALIDAD, PERO TODO TIENE UN LIMITE.



QR PARA ACCEDER A NUESTRA WEB



QR PARA ACCEDER A FACEBOOK



EDICIÓN
APOCLAM
www.apoclam.org | info@apoclam.org

PRESIDENTE
JESÚS SÁNCHEZ FELIPE
presidente@apoclam.org

SECRETARÍA
HENAR LÁZARO CANDELA
secretaria@apoclam.org

GESTIÓN
JOSÉ ZARZA ARNANZ
gestion@apoclam.org

TESORERÍA
ANDREA BARRIOS

VOCALÍAS
MARÍA JOSÉ RODRIGO LARA
Coordinadora de vocalías

M^º DOLORES ARTIGAO Y ANA ATIENZA
Albacete

SERGIO CARRETERO GALINDO
Ciudad Real

PATRICIA PÉREZ RAMOS
Cuenca

JOSÉ LUIS GALVE MANZANO
Guadalajara

ANA FERRANDO CARRETERO
Toledo

COMISIÓN DE FORMACIÓN
JESÚS TORRES ALCAIDE

COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES
JOSÉ LUIS GALVE MANZANO

COMISIÓN ASESORA
CARMEN FERNÁNDEZ ALMOGUERA

COMISIÓN DE RELACIONES EXTERNAS
PEDRO CARLOS ALMODÓVAR

COMISIÓN DE COMUNICACIONES
FIDEL JERÓNIMO QUIROGA
ALBERTO CARMONA PÉREZ

ENVÍO DE ARTÍCULOS
cideas@telefonica.net

IMPRESIÓN
DIGITAL IMPRESIÓN, S.L.

MAQUETACIÓN Y DISEÑO
DEMILMANERAS

ISSN: 1889-5557
DEPÓSITO LEGAL: TO-0128-2008



APOCLAM FORMA PARTE DE COPOE
www.copoe.org

XI ASAMBLEA GENERAL DE APOCLAM

27/10/2012 TOMELLOSO

ORDEN DEL DÍA



10-12H

1. Homenaje a Jesús Cañamares *In Memoriam*.
2. Lectura, si procede, y aprobación del acta anterior.
3. Informe económico y anual de presidente, tesorería y secretaria.
4. Informe de formación.
5. Renovación de la Junta Directiva

12 - 12.30H :: DESCANSO - CAFÉ

12.30-14H

6. Situación educativa en Castilla-La Mancha.
7. Ruegos y preguntas

14 - 15.30H :: COMIDA

16-19H

EXPERIENCIAS COLABORATIVAS

Presentación de la web *Cine & Valores* de APOCLAM. Grupo de trabajo colaborativo.
M^a Carmen Fernández Almoguera - Enrique López López.

Nuevo proyecto colaborativo de Apoclam que nace de la inquietud por abordar el lenguaje audiovisual y la educación en valores a través del cine para todas las etapas educativas.

EXPERIENCIAS COLABORATIVAS CON AGENTES EXTERNOS

Caminando hacia la inclusión en un caso de discapacidad visual (ceguera total).

ONCE-CENTRO EDUCATIVO. *Marta Álvarez García, profesora itinerante de la Once de Toledo y Sonia Paniagua, profesora de Ed. Infantil en el CEIP Alfonso VI (Toledo).*

Encajando las piezas. Trabajo colaborativo en la modalidad de escolarización combinada.

Fernanda Garrido Díaz. Orientadora del CEE Ciudad de Toledo (Toledo).

Aprender con éxito. Una experiencia de aprender a aprender en la comunidad educativa.

M^a José Rodrigo Lara. Orientadora del CEIP Almirante Topete de Tomelloso (Ciudad Real).

La escuela inclusiva, exige la modificación de los planteamientos organizativos tradicionales y el uso de fórmulas que beneficien a la totalidad del alumnado.

Entre las diferentes medidas organizativas, no podemos olvidar la dinamización de las relaciones con asociaciones e instituciones externas, lo cual nos obliga a desarrollar un trabajo colaborativo del Equipo Directivo, el Equipo Docente y los Equipos de Orientación y Apoyo en la Educación Primaria y/o Departamentos de Orientación en la Educación Secundaria, con las instituciones externas.

LUGAR DE CELEBRACIÓN: *Salones Mabel. c/ Campo, 144. Tomelloso (CIUDAD REAL)*



POR JOSÉ LUIS GALVE MANZANO. DR. EN PSICOLOGÍA. CATEDRÁTICO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DE E.S. ORIENTADOR. MAESTRO. COORDINADOR DE CIDEAS. COLECTIVO PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLOS EDUCATIVOS APLICADOS

LA QUE SE AVECINA:

“ANÁLISIS CRÍTICO Y TÉCNICO DE UNA PROPUESTA... ¿PLAN DE COMPRENSIÓN LECTORA?”

“Existe calidad educativa, pero es mejorable”

El Consejero de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, D. Marcial Marín anuncia la próxima aparición de una nueva Ley de Calidad Educativa y Oportunidades de Castilla-La Mancha, que agrupará a cinco nuevos planes educativos para el curso 2012 - 2013.

La finalidad de esta nueva ley será, en palabras del consejero, “*garantizar un sistema educativo de calidad en condiciones de igualdad*”, al tiempo que ha destacado que formará parte de la Ley de Calidad que prepara a nivel estatal el Ministerio de Educación. Tal y como ha explicado el consejero, “*en estudios recientes del propio Ministerio estamos por debajo de la media nacional en comprensión oral y lectora, uno de los elementos básicos para edificar una educación del futuro*”.

Pues bien, visto esto me han surgido una serie de dudas e incertidumbres a cerca de la COMPRENSIÓN LECTORA, que voy a tratar de analizar a lo largo de este artículo.

De entrada, estoy en total desacuerdo con un plan específico de mejora de la comprensión lectora, ya que lo veo limitado y sesgado. ¿Y por qué? En primer lugar, no deberíamos hablar de forma específica ni individual de comprensión lectora, sino de **mejora del lenguaje oral** y de forma más específica del **aumento de vocabulario**, ya que este es un elemento básico del aprendizaje y de la comunicación, y que desgraciadamente el uso no muy adecuado de las nuevas tecnologías va limitando, cuando no de los planes de estudios.

En segundo lugar, no sólo se debe hablar de comprensión lectora, sino que inexorablemente **ésta debe ir ligada a**

la expresión escrita (elicitada y espontánea).

No se entiende pues la comprensión desligada de la expresión (oral y escrita). Y pregunto: ¿por qué no se habla en paralelo e igualdad de la comprensión lectora y de la expresión escrita desde la propia normativa legislativa?

Dicho esto, iré justificando técnicamente el por qué de esta disconformidad cuando no perplejidad.

Año tras año los estudios PIRLS (Estudio Internacional sobre el Progreso en la Capacidad lectora por el Boston College), TIMSS (Trends in International Mathematics and Sciences Study), junto a los Informes PISA (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de los Resultados Educativos de los alumnos de la OCDE) nos han ido aportando datos comparativos sobre los resultados de los escolares evaluados sobre aspectos concretos.

En lo relativo a la comprensión lectora, ya en las conclusiones de PISA 2003 se decía que:

- Existía un escaso compromiso de los profesores con la lectura.
- Es considerada un bien interesante, pero no entra en sus objetivos.
- Aproximadamente el 76% del profesorado se limita a trabajar con el libro de texto, al que no se le suele objetar nada o al que “no hay nada que objetar”.
- No existe el convencimiento de que la lectura es un instrumento poderoso para organizar la información, los conocimientos y la motivación de los alumnos.

- En la escuela se debería leer al menos una hora al día e incorporar la lectura en todas las áreas de enseñanza.
- Desidia, ineptitud, y fraude en el sistema educativo que no hace que la lectura sea eje vertebrador.
- En casa los padres y las madres leen poco o nada con los hijos.

Nuevamente y de forma sintética de las conclusiones de PISA 2006 podemos extraer que:

- Se ha producido un descenso general en todos los países en comprensión lectora en 2006, y este descenso es muy notable en el promedio español.
- “Falta capacidad para entender lo que se lee, además de lastrar los resultados en las otras competencias.”
- Se aconseja a las administraciones y a sus profesionales reflexionar sobre:
 - El trabajo en el entorno educativo de los alumnos de las diferencias culturales, económicas, y sociales de los contextos familiares y de los centros.
 - El estímulo y la promoción de la formación docente para que sea más eficaz el trabajo con los alumnos en la adquisición de las competencias básicas.
 - El esfuerzo educativo y del conjunto de la sociedad por la lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles, y la decidida actuación a favor de la autonomía de los centros.

Es obvio que en la escuela tradicional de hace unas décadas a la lectura se dedicaba bastante más tiempo que ahora, y esta disminución actual en parte ha sucedido por la introducción de abundantes contenidos conceptuales en los currículos. Junto a esto, la preparación del profesorado en este aspecto no ha mejorado ostensiblemente en las cuatro últimas décadas.

Pongo por ejemplo, cuando realicé la tesis doctoral sobre lectura y escritura, quise analizar cuál era la realidad sobre la metodología de lectura y escritura en los planes de formación del profesorado. Pues bien, de 22 escuelas de magisterio analizadas a través de sus planes de formación, tan sólo en dos se abordaba de forma sistemática y en profundidad las metodologías y didácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Así cabe preguntarnos: ¿cómo van a enseñar a sus alumnos? Además téngase en cuenta, que por lo general, en los primeros cursos de Primaria se suelen "ubicar/asignar" en los colegios a los profesores nuevos, con menos experiencia ¿....? ¿Son las adscripciones más idóneas?

Si conocen y analizan cómo funcionan los **planes de animación a la lectura**, se pueden observar que han sido poco eficaces. Los alumnos suelen leer de forma espontánea en 2º-3º E. Primaria, y lo hacen cuando disfrutan, "devorando" todo lo que cae en sus manos. Por el contrario, los que no disfrutan no leen de forma espontánea. Lo paradójico es que cuando llegan a 5º E. Primaria la mayoría dejan de leer espontáneamente y no leen si no es de forma "obligatoria" y esto es más grave cuando se analiza la secundaria.

Esta es una consideración que debería tenerse clara a la hora de diseñar dichos planes, donde los principales beneficiarios han sido las editoriales de libros de textos que son a su vez las que han nutrido las bibliotecas de centro. Por otro lado, el profesorado está saturado de los vaivenes de las leyes educativas, de estar sometidos a cambios legislativos cada vez que hay cambios de partido gobernante. Si a esto unimos que la formación inicial no es muy boyante, que la adscripción a cursos se hace sin criterios técnicos, y que la formación continua de los docentes deja mucho que desear, pues tenemos

la piedra angular para el fracaso del alumnado y del sistema.

Cuando debates estos temas con los claustros o en los cursos de formación suelen aparecer dos tópicos:

a) **"A leer se aprende leyendo"**. Esta es una postura pasiva, que no conlleva la implicación de ese profesorado, y que si no genera una posible disfunción pedagógica tampoco ayuda al menos a ese 30% de alumnado que requiere de metodologías más específicas y cualificadas;

b) **"A leer se aprende si me enseñan"**. Es una postura activa, que requiere de una instrucción experta, cualificada, personalizada, y con una instrucción directa e interactiva, que sin duda mejorará la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (y que debería aportarse desde las Escuelas de Magisterio).

Como ya hemos indicado otras veces recordando a Wilson (1992): LA CALIDAD EDUCATIVA "es la capacidad que tiene un centro para planificar, proporcionar, y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden". Pues bien, favorezcamos que profesionales posean herramientas adecuadas a través de unos planes formativos realistas y cualificados.

Entrando de forma progresiva en cuestiones más técnicas, diremos que en PISA, (2006) se dice que la **competencia lectora** es la *capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos* para analizar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

Además de la decodificación y la comprensión literal, la competencia lectora implica la lectura, la interpretación y la reflexión, y una capacidad de utilizar la lectura para alcanzar los propios objetivos en la vida.

Se viene a decir que es "leer para aprender" más que "aprender a leer", de ahí que no se evalúe a los alumnos en destrezas más básicas. Y ojo con esto, pues esas destrezas más básicas son la piedra angular sobre la que se tienen que desarrollar esos procesos previos a lo estudiado por los PISAs.

En cuanto a los métodos -que supuestamente deberían dominarse desde la formación inicial- diremos que están los **modelos descendentes** (dentro de este conjunto se encuentran modelos conocidos como "de arriba-abajo", de lenguaje integrado, analíticos, globales, léxicos, directos, etc.) los cuales no podemos considerarlos precisamente como similares, ya que en ocasiones parten de presupuestos incluso contradictorios. Junto a los **modelos ascendentes** (en los podemos incluir modelos conocidos como de "abajo-arriba", enseñanza de habilidades, sintéticos, fónicos, fonológicos, fonéticos, alfabéticos, indirectos, etc).

Pues bien, diremos que son mucho más adecuados estos modelos "fonológicos" para el español o castellano, ya que al ser nuestro idioma un lenguaje transparente, los procesos que se requieren tienen un uso alto de los procesos fonológicos, de la conciencia fonológica, ya que resultan de más fácil acceso, generando menos probabilidad de dislexias y disgrafías fonológicas (ya que son éstas las que predominan en población española frente a las dislexias y disgrafías superficiales) y aunque al principio aparentemente "tardan" un poco más en llegar a la "comprensión" si se han desarrollado adecuadamente los procesos se adquiere de forma óptima la comprensión.

Existen otros modelos como los **modelos interactivos** (son los modelos conocidos como constructivistas, psicolingüísticos, etc., que se sitúan a mitad de camino entre las perspectivas anteriores, integrando interactivamente elementos ascendentes y descendentes) y los **modelos evolutivos o secuenciales** o de etapas que coinciden en señalar la existencia de etapas en el aprendizaje del lenguaje escrito, cada una de las cuales se caracteriza por la utilización de ciertas *estrategias* y *elementos predominantes*, que varían según las propias concepciones teóricas de cada uno de ellos.

Pasando **de las metodologías a los procesos**, la perspectiva con mayor vigencia actualmente es la *perspectiva cognitiva*, que considera que la lectura y la escritura -se deben de desarrollar en paralelo- están mediatizadas por un sistema de procesamiento de información que opera sobre los distintos tipos

de representaciones lingüísticas. Este sistema estaría compuesto por una serie de subsistemas específicos (léxico, sintáctico, semántico, planificación, motor, pragmático...) conformando una estructura de *arquitectura modular*.

Los **procesos ilustrativos** del enfoque cognitivo son: los **procesos perceptivos** o procesos implicados en la identificación de fonemas/grafemas; los **procesos léxicos**, que siguen dos posibles rutas en el reconocimiento de palabras, la **ruta léxica-semántica** o directa (también denominada visual u ortográfica), que conecta directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, y la **ruta fonológica o asemántica-fonológica** o indirecta, que permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado.

Los **procesos sintácticos**, que son los procesos mediante los cuáles se identifica cómo se organizan las palabras en la oración, lo cual supone la asignación de las etiquetas sintácticas que les correspondan.

Los **procesos semánticos**, que explican el conocimiento y comprensión de palabras y frases mediante el funcionamiento del procesador semántico. Su objetivo es la extracción del significado del texto y la integración de dicho significado con el resto de conocimientos almacenados en la memoria. La comprensión de oraciones puede producirse por dos vías contrapuestas: **vía directa o procesamiento léxico-inferencial**, que permite al sujeto inferir el significado de una proposición a partir del conocimiento léxico-semántico y la información *pragmática*, y la **vía indirecta**, que utiliza el análisis sintáctico para llegar al significado proposicional.

La psicología cognitiva ofrece a la neuropsicología cognitiva un marco teórico que le permite determinar que componente del Sistema de Procesamiento Lingüístico está lesionado/alterado o no, cómo ese daño afecta a una función determinada, así como la posibilidad de afectación o no de otras funciones, posibilitando así la intervención que sucederá a una evaluación.

Así pues, **es necesario disponer de un informe de evaluación de cada alum-**

no que pueda explicar los componentes que funcionan de forma adecuada, cuáles están dañados, o sea, no funcionan de forma adecuada, así como las pautas para la intervención o rehabilitación para cada caso que presente retraso o dificultad, al menos de los alumnos que presenten la más mínima dificultad en los estadios iniciales (de forma preventiva hasta 4º curso de E. Primaria).

Algo tan banal como la diferencia entre **retraso, alteración y trastorno**, hay muchos profesores que no saben diferenciar (y es una carencia de sus planes formativos, de los cuáles son responsables la propia administración educativa).

Por ello, conviene distinguir entre los términos de retraso y de fracaso escolar desde esta perspectiva. Así pues:

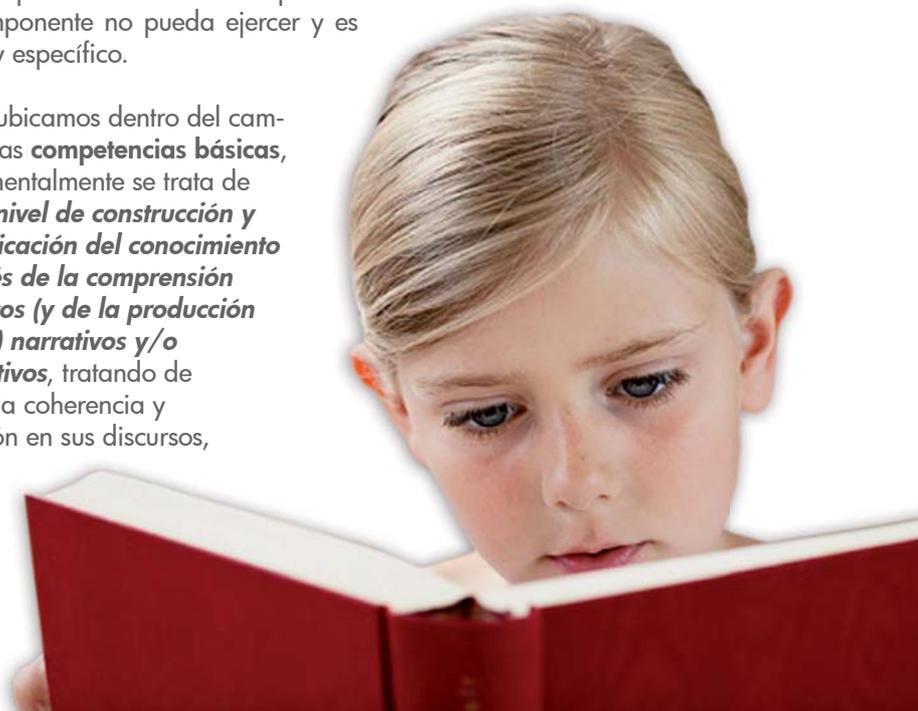
- **Retraso escolar** es una dificultad cualitativa, con un desarrollo más lento en general o en un aspecto o función concreta, y es recuperable.
- **Alteración**, sería cuando se constata que algo perturbado, o es consecuencia de un funcionamiento incorrecto o incluso dañado, pero no podemos determinar la existencia de lesión.
- **Trastorno** se da siempre que existe una alteración del cerebro (estructural, fisiológica o anatómica) que conlleva siempre una lesión o anomalía, y requieren una intervención más específica, ya que requiere establecer estrategias de compensación para esas funciones que ese componente no pueda ejercer y es muy específico.

Si nos ubicamos dentro del campo de las **competencias básicas**, fundamentalmente se trata de ver, el **nivel de construcción y comunicación del conocimiento a través de la comprensión de textos (y de la producción escrita) narrativos y/o expositivos**, tratando de lograr la coherencia y cohesión en sus discursos,

así como en la realización de tareas, siendo capaces de estructurar el conocimiento. Se trataría por tanto de ver el **grado de desarrollo (adquisición progresiva y consolidación) del manejo de las estructuras textuales en la comprensión lectora de textos y de producción escrita de textos a través de la escritura espontánea.**

Estas estructuras se podrían definir como "la forma general u organización que un sujeto emplea para interrelacionar las distintas ideas que se expresan en un texto. Así pues, la **extracción del significado** permite construir una estructura semántica del texto; mediante la **realización de inferencias** nos permite comprender información que no está explícita en el texto y gracias a nuestros conocimientos previos y experiencia del mundo logramos una comprensión más allá de lo expuesto; y mediante la **integración de la información en la memoria del lector** culmina el proceso de comprensión lectora; algo similar se debe producir en la escritura.

Se debe potenciar desde el inicio el funcionamiento de las rutas/vías de acceso a la información. Tanto el funcionamiento de la **vía directa**, ortográfica, visual o **léxico-semántica** que permite leer las palabras mediante el acceso directo a las representaciones almacenadas en la memoria o léxico visual; como de la **vía subléxica** permite leer las palabras transformando las grafemas en sus correspondientes fonemas (sonidos abstractos correspondientes a cada letra).



Por la vía de conversión subléxica no es posible el acceso al significado. Sólo se accede al significado cuando se accede al sistema semántico (vía léxico-semántica). Por la vía subléxica se leen las no-palabras (pseudopalabras, que se pueden leer de cualquier forma ya que no tienen una pronunciación específica, no tiene por ejemplo normas de acentuación). Los malos lectores hacen más uso de la subléxica; los buenos lectores de la léxica.

A modo de síntesis, se puede decir que en el idioma español se desarrolla de forma paralela la vía léxico-semántica y la subléxica-fonológica, primando el dominio progresivo de la primera según va desarrollando las habilidades lectoras. Sin embargo, si se analizan las tareas de los libros de textos, rara vez están compensados los desarrollos de tareas a través de ambas vías.

¿QUÉ NECESITA DOMINAR UN BUEN LECTOR PARA QUE ACCEDA A LA INFORMACIÓN?

El alumnado debe ser capaz de utilizar de forma progresiva las **diferentes estructuras sintácticas oracionales**, como fase previa a la lectura de textos narrativos o expositivos. Progresivamente deberá ir **accediendo a las diferentes estructuras semánticas implícitas en los textos narrativos y expositivos (como son las de finalidad, semejanza, atribución, causalidad, partonómicas, gradación, oposición, agencia, etc., así como la realización de inferencias, junto al uso de estructuras retóricas de comparación, secuenciación, descripción, causalidad y problema-solución junto a inferencias y la elaboración de títulos a los textos y párrafos leídos)**.

Otra consideración es, que antes de iniciar la lectura comprensiva de textos, se debe desarrollar la lectura comprensiva de frases en las cuales este representadas las diferentes estructuras oracionales cuya aparición evolutiva debe considerarse.

Pero además de lo anteriormente indicado, hay que tener muy en consideración la existencia de un **VOCABULARIO** ampliable de forma continua. Así iremos movilizando los conocimientos previos que posea el alumno y que serán básicos para posibilitar la comprensión

lectora y la realización de inferencias. Los estudios llevados a cabo confirman la estrecha relación entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora.

Es lógico suponer que el alumnado con un bajo nivel de vocabulario tendrá dificultades en la comprensión de textos, esto es típico en el alumnado con limitación intelectual.

Por el contrario, un alto nivel de vocabulario puede predecir un nivel alto de comprensión lectora, excepto en alumnos disléxicos.

En cuanto a la **FLUIDEZ LECTORA** (velocidad lectora de textos) cabe decir que la velocidad lectora, es un indicador de la automatización de los procesos de decodificación y de rapidez de procesamiento. Cuando un alumno tiene automatizado los procesos de decodificación, puede dedicar sus recursos cognitivos a los procesos superiores de comprensión e inferencia. Sin embargo, aquellos que dedican un gran esfuerzo a la decodificación de las palabras no disponen de recursos suficientes para comprender lo que leen o tienen lagunas de comprensión, afectando al uso de estrategias que afectan al establecimiento de relaciones semánticas y metacogniciones.

Otro elemento a considerar es la **EXACTITUD LECTORA** a través de la lectura de palabras de diferentes frecuencia y longitud junto a pseudopalabras. Para el buen lector, **leer con exactitud palabras de baja frecuencia y pseudopalabras es un indicador de la ausencia de errores generales en la decodificación**.

El alumno que tiene numerosos errores de exactitud de estas palabras seleccionadas y de las pseudopalabras tenderá a sustituir una palabra por otra, inventará palabras que no aparecen en el texto, cometerá errores derivativos u otros errores de origen fonológicos que afectarán a los procesos semánticos, provocando cambios en el significado de las frases o falta de comprensión de las mismas, y como consecuencia de los textos.

Sin embargo, aquellos alumnos que no suelen cometer errores de exactitud pero tienen dificultades de comprensión lectora habría que analizar si dichas dificultades pudieran deberse a la falta

de automatización de los procesos de decodificación (baja velocidad) y/o a bajo nivel de vocabulario (escasos conocimientos previos). A partir de la misma se podría considerar si el alumnado, en el procesamiento de palabras, utiliza de forma adecuada tanto la ruta léxico-semántica (directa, visual u ortográfica) como las rutas indirectas o léxico-asemántica (léxico-fonológica y subléxica).

Las leyes que regulan la lectura, y las bibliotecas tanto en la legislación estatal y como en la autonómica han resultado ineficaces ya que el problema es anterior a su enfoque, y consideramos que su génesis se ubica o genera en las fases o niveles anteriores a lo evaluado por los informes PISA. Aunque existan leyes como la LEY 10/2007, de la lectura, del libro y de las bibliotecas y plasmen la filosofía que debe seguirse son ineficaces ya que no abordan el problema de raíz.

A modo de ejemplo, en el RD 1513/2006 (BOE 8/12-2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de E. Primaria, en su **Art. 2**, se dice: *Fines. Adquirir las habilidades básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo...*

En su **Art. 3. Objetivos de E. Primaria:** e) *Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.*

En el **Art. 4. Áreas de conocimiento**, punto 5: *Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita..., se trabajarán en todas las áreas curriculares.*

Art. 6. Competencias básicas... punto 4: *La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.*

“DESDE NUESTRO PUNTO DE VISTA, TODO ESTO RESULTA INEFICAZ SI NO SE ABORDAN LOS PROCESOS LECTOESCRITORES DE FORMA CONJUNTA DESDE EL INICIO DE SU ESCOLARIZACIÓN DE FORMA PLANIFICADA Y CON CARÁCTER EVOLUTIVO, EVALUADO Y CONTROLADO PARA DAR LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD”.

Básicamente, los prototipos de rendimiento del alumnado en tareas de comprensión lectora se resume en el cuadro al final de la página.

Algo similar ocurre con la **resolución de problemas aritméticos**, donde la principal dificultad no reside en la resolución de operaciones sino en la comprensión lectora de los enunciados. Cada problema, fundamentalmente según sea su estructura semántica, precisa para su resolución de determinados conocimientos, además de la puesta en marcha de determinadas estrategias, lo cual determina, sin descartar otros factores, el grado de dificultad de estos, donde la comprensión lectora cobra máxima importancia.

Las investigaciones más recientes sobre la dificultad que entraña la resolución de problemas se han centrado en el estudio de la estructura semántica –o sea, lenguaje comprensivo- que representa las relaciones entre las cantidades que aparecen en el enunciado. En este sentido, podemos hablar de distintos tipos de problemas. En ello cobra importancia la existencia/uso de relaciones dinámicas, o estáticas, es decir, operaciones

que suponen la transformación de una cantidad inicial en otra (relaciones dinámicas) u operaciones en las cuales se combinan dos cantidades que permanecen inalteradas (relaciones estáticas).

Así tendremos diferentes categorías de **problemas de suma y resta**: a) *problemas de combinación*, b) *problemas de cambio*, c) *problemas de comparación*, y d) *de igualamiento*.

Sobre la clasificación de los **problemas de multiplicación y división** no existe tanto consenso. No obstante sintetizando las conocidas podemos distinguir una primera división fundamentada en la función que se establece entre diferentes espacios de medida, dando lugar a: a) *problemas de isomorfismo de medidas (función lineal)*, en los que existen dos espacios de medida entre los que se establece una función de proporcionalidad directa, o, dicho de otro modo, presentan situaciones asimétricas en las que los números tienen referentes específicos, y no son intercambiables; y b) *de producto de medidas (función bilineal)*, en los que son tres los espacios de medida, y cuya operación es simétrica, es decir, los factores no juegan papeles distintos y no están vinculados a un referente específico, son intercambiables.

Dentro de la primera categoría se distinguen a su vez, tres tipos de problemas: a) *de agrupamiento-reparto, o grupos equivalentes*; b) *de conversión*; c) *de tasas o razón*, con una estructura parecida a la de los primeros, pero algo más difíciles, ya que suponen la

presencia de una razón y no un número de objetos; y, d) *de comparación*. A su vez, cada uno de ellos se subdivide según en qué conjunto recaiga la incógnita.

En cuanto a los **problemas de situaciones simétricas**, la división fundamental es la que viene dada por la operación implicada, aunque se distingue a veces, más por los objetos implicados que por la manera de pensarse y resolverse, entre: a) *Producto de medidas, Combinación o Producto Cartesiano*, y b) *problemas de Áreas y Matrices, o Matriz Rectangular*.

Y, valga la redundancia, **¿cuál es el problema?** Pues en nuestra opinión es que el currículo de los problemas está organizado por las magnitudes y las operaciones que se trabajan, sin tener en cuenta la comprensión de los enunciados.

Y la pregunta o reflexión sería: **¿SE ENSEÑA ESTO EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO? ¿DE QUIÉN ES LA RESPONSABILIDAD?**

En conclusión, **mientras no se aborde todo lo indicado desde el inicio de la escolaridad de los alumnos y desde la formación inicial y continua del profesorado los resultados de las diferentes evaluaciones no mejorarán, ya que el problema está en los estadios básicos e iniciales más que en los avanzados.**

EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ECLE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

RENDIMIENTO INADECUADO: CL -				
PERFILES CASOS	VOCABULARIO	VELOCIDAD/ FLUIDEZ LECTORA	EXACTITUD LECTORA	VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO
A	X	X	X	?
B	X	X		?
C		X	X	?
D	X		X	?
E	X			?
F		X		?
G			X	?
H	?	?	?	?
RENDIMIENTO ADECUADO: CL +				
CL	+	+	+	+

Vocabulario:
Comprensión de significados

Velocidad-Fluidez lectora de textos:
Automatismos procesos de decodificación

Exactitud lectora (LDPPS):
Errores de procesamiento.
Utilización ruta (MCFG)



POR M^a CARMEN FERNÁNDEZ ALMOGUERA, MANUEL J. DE SANDE Y A. ISABEL MARTÍN RUÍZ. ORIENTADORES/AS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO Y COMPONENTES DEL GRUPO DE TRABAJO COLABORATIVO "INVESTIGACIÓN ALTAS CAPACIDADES DE TOLEDO"

MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES (I)

EL ENRIQUECIMIENTO

En cursos anteriores, nuestro equipo de trabajo ha realizado una recopilación de medidas educativas para el alumnado de altas capacidades y prácticas educativas desarrolladas en centros de la provincia de Toledo.

Aportamos un extracto de dicho trabajo en varias entregas. El contenido completo está recogido en la revista del CEP de Toledo "Toleitola" y en el sitio web www.cprtoledo.com

Art. I: Medidas educativas para el alumnado de altas capacidades (I). El enriquecimiento.

Art. II: Medidas educativas para el alumnado de altas capacidades (II). El agrupamiento flexible de enriquecimiento. Experiencia educativa.

Art. III: Medidas educativas para el alumnado de altas capacidades (III). La aceleración. Experiencia de enriquecimiento curricular.

Art. IV: Programa de intervención educativa mediante actividades de ampliación. Propuesta de aula.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

Todo el alumnado, en mayor medida, presenta de forma transitoria y/o permanente necesidades educativas; algunas de las más frecuentes y relevantes en el alumnado de alta capacidad, teniendo en cuenta la información obtenida en el centro de recursos para la educación especial de la Comunidad de Navarra, son:

En relación al currículo escolar

- Profundizar en diversos contenidos a través de una oferta curricular flexible.
- Interrelación entre ámbitos y áreas a través de trabajos en proyectos.
- Utilizar materiales y recursos variados apropiados a sus intereses y competencias.

- Trabajar en distintos agrupamientos en función de los objetivos.
- Encontrar motivaciones para el aprendizaje.
- Evitar el desarrollo de sentimientos de frustración y deserción por la inactividad.
- Profundizar en el desarrollo de contenidos actitudinales relacionados con el respeto interpersonal y la convivencia con iguales y adultos.

En relación al estilo cognitivo y de aprendizaje

- Afrontar desafíos cognitivos a través de contenidos de trabajo y actividades que lo faciliten.
- Dedicar su esfuerzo a retos intelectuales superiores en lugar de la ejecución repetitiva de ejercicios.
- Establecer relaciones conceptuales y procedimentales entre contenidos distintos.
- Aplicar la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución.
- Profundizar en temas y contenidos de interés personal.

En relación a la afectividad y las relaciones interpersonales

- Establecer contactos y ocupaciones comunes con distintos grupos sociales de carácter académico y lúdico-deportivo.
- Desarrollar sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y al grupo aula.
- Valorar positivamente las condiciones personales de los demás.
- Recibir feed-back afectivo basado en quién es y no en cómo es.

1. RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

La intervención con este tipo de alumnado debe tener en cuenta las circunstancias y los rasgos diferenciales que les caracterizan. En función de estas variables se diseñarán o seleccionarán las estrategias más adecuadas en cada caso. Cuando se aborda el tema de la atención educativa de este alumnado suele surgir el debate sobre los modelos de intervención más apropiados para ellos. De esta forma las posturas tienden a reflejar una serie de opciones diferentes que a nuestro juicio no son excluyentes.

1.1. EL ENRIQUECIMIENTO: MODELOS Y PROGRAMAS

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000) considera el enriquecimiento una actuación educativa encaminada a dar respuesta al alumnado de alta capacidad, a través de medidas organizativas (a nivel de centro) y de individualización de la enseñanza (a nivel de método y contenido) cuya **finalidad** es *“ofrecer aprendizajes más ricos y variados modificando en profundidad y extensión el contenido así como la metodología a emplear en la enseñanza”* (p. 221).

Distingue como formas de enriquecimiento:

ENRIQUECIMIENTO ORIENTADO AL CONTENIDO

- Toma una o más áreas del currículo y las desarrolla con mayor extensión y profundidad.
- Se da en forma de cursos o programas que requieren acudir a fuentes externas.
- Se ofrecen fuera del horario escolar y en ellos se enseña a los estudiantes: informática, astronomía, microbiología, arte o similar.

ENRIQUECIMIENTO ORIENTADO AL PROCESO

- Desarrolla en los estudiantes habilidades de pensamiento de alto nivel del tipo: resolución de problemas, habilidades de pensamiento divergente o estrategias metacognitivas.
- Responde a modelos del tipo de la Taxonomía de Bloom para el dominio de los objetivos cognitivos o al Modelo de Parnes sobre solución creativa de problemas.
- Se enseña desligado de las áreas curriculares.

ENRIQUECIMIENTO ORIENTADO AL PRODUCTO

- Pretende capacitar a los estudiantes para elaborar productos reales significativos y con impacto en las audiencias.
- Son programas centrados en el estudio independiente y la investigación.

De esta forma, se considera el enriquecimiento como una estrategia de atención basada en la elaboración de programas educativos adecuados a las características y necesidades del alumnado de alta capacidad que puede adoptar dos variantes fundamentales: enriquecimiento extracurricular y el curricular.

El **enriquecimiento extracurricular** se entiende como una serie de programas destinados básicamente a anticipar las preguntas y los problemas a aquellos alumnos/as superdotados y/o con talentos específicos que en el contexto del aula ordinaria superan el ritmo y los contenidos del currículo destinado al grupo-clase, proporcionándoles actividades y ocupaciones extra. Estos programas suelen realizarse mediante clases complementarias, o programas específicos impartidos en locales y horarios distintos a los escolares.

En España, algunas asociaciones realizan programas de este tipo e incluso algunos autores reducen el enriquecimiento a esta única variedad, así, SÁNCHEZ MANZANO, E. (2002) define enriquecimiento como “programa extracurricular que tiene como objetivo principal proporcionar al alumno superdotado oportunidades de aprendizaje fuera del horario escolar ordinario” (p. 302) respondiendo a las características de los alumnos superdotados, con pensamiento productivo frente a reproductivo, siendo flexibles, innovadores y creativos.

Ana M^a Porto (1990) señala como objetivos de estos programas los siguientes:

- Proporcionar actividades de aprendizaje a nivel y ritmo apropiados.
- Ampliar información sobre temas diversos.
- Estimular para conseguir metas y aspiraciones de alto nivel.
- Proporcionar experiencias de pensamiento creativo y solución de problemas.
- Desarrollo de la independencia, autodirección y disciplina en el aprendizaje.
- Proporcionar experiencias de relación con otros estudiantes intelectual, artística y afectivamente muy capacitados, creativos y con talentos.

El **enriquecimiento curricular**, se entiende como una serie de medidas destinadas a organizar una respuesta educativa destinada al alumnado con altas capacidades.

Martín-Lobo, P. (2004) define el sistema de enriquecimiento curricular como una amplia gama de actividades que se pueden realizar en el aula y en la organización ordinaria del centro educativo cuya finalidad es proporcionar aprendizajes más ricos y variados teniendo como referencia y punto de partida el currículo de las diferentes áreas. Así, se pueden:

- Modificar los contenidos (en profundidad y extensión).
- Aplicar metodologías creativas y que exijan mayor nivel intelectual.
- Enriquecer el ambiente y contexto de aprendizaje a través de la oferta de una amplia gama de posibilidades de trabajo.
- Incorporar todos los recursos materiales y herramientas educativas de las que se disponga.

CASTELLÓ (1995), distingue como estrategias de enriquecimiento:

AMPLIACIONES CURRICULARES	ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO		
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de los objetivos del currículo temporalmente. • Trabajo individualizado y autónomo. • Incluye los contenidos de ciclo y otros contenidos. • Importancia de la investigación temática y de problemas reales. • Estrategia asequible que exige la mínima participación del docente. • Debe primar el enfoque horizontal frente al vertical, que debe posponerse. • Destinado a alumn@s precoces y con talento. 	ENRIQUECIMIENTO RADIAL	ENRIQUECIMIENTO ALEATORIO	ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración del currículo temporal. • Parten de la base de los objetivos ordinarios. • Se establecen relaciones inter-áreas. • Presupone la planificación y conocimiento profundo y global de las diversas áreas para la correcta realización de estas adaptaciones. • Destinado a alumnos superdotados, con talentos creativos y altas capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la motivación del alumno. • Se centra en la organización de un currículum flexible y optativo. • El alumno elige contenidos de un conjunto de ofertas decidiendo el nivel de profundidad y siendo el responsable de la organización de materiales. • Destinado a todo tipo de alumnos de altas capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son contenidos relacionados con las estrategias de aprendizaje y desarrollan esquemas de pensamiento que obtengan el máximo provecho de los recursos intelectuales y de aprendizaje. • Se trata de un complemento curricular siendo contenidos instrumentales. • Se trabajan procedimientos y se basan en las características individuales. • Los programas son transferibles entre los alumnos y pueden llevarse a cabo de forma autónoma. • Se dirigen a todo tipo de alumnos, superdotados, con talento académico, precoces y con talento.

Todas estas medidas se ponen en práctica en el propio contexto escolar y pueden abarcar diversos aspectos:

- **Actividades de enriquecimiento general dirigidas a todos los alumnos/as del centro escolar:** Son experiencias y actividades diseñadas para exponer al alumnado a una variedad de disciplinas y campos de estudio que normalmente no se incluyen en el currículo regular. Algunos ejemplos pueden ser: publicidad, arquitectura, cine, poesía, música electrónica, etc.
- **Programas de enriquecimiento dirigidos a alumnado individualmente o en grupos reducidos sobre temas de investigación o producciones artísticas.** La actividad investigadora que conduce la figura de un mentor sigue las siguientes fases:
 - Elección de un tema.
 - Metodología a seguir.
 - Establecimiento de un plan de acción.
 - Desarrollo.
 - Evaluación.
- **Enriquecimiento mediante programas individuales:** consiste en diseñar programas individuales ajustados a las características de cada alumno/a, en ocasiones esta forma de enriquecimiento se entiende como la elaboración de programas paralelos a los ordinarios, que se aplican de forma simultánea a éstos, sin que exista demasiada conexión ente las actividades que realiza el alumno con altas capacidades y las que realizan sus compañeros.
- Otra forma semejante de enriquecimiento consiste en **compactar el currículo.** Es un procedimiento sistemático

de modificar el currículo general con el objetivo de eliminar los contenidos que el alumno/a ya domina, y sustituirlos por diversas actividades de enriquecimiento.

- **Programas dirigidos a desarrollar habilidades cognitivas y afectivas.** Se ponen en marcha estrategias de aprendizaje, de investigación y habilidades de comunicación.
- **Programas dirigidos a introducir al alumnado en campos científicos y culturales derivados del propio currículo.** Deben considerarse como una ampliación y enriquecimiento del currículo del centro. Son ejemplos de equipos de enriquecimiento: Lengua y Literatura (Taller del poeta, grupo de periodismo investigador). Ciencias (Equipo de robótica experimental). Artística (Taller de artistas, compañía de teatro, gremio de fotógrafos).

Otras estrategias de enriquecimiento, en cuanto a medidas de atención a las características diferenciales del alumnado de alta capacidad serían:

La adaptación curricular desde el modelo de enseñanza adaptativa

Del artículo de Samuel Fernández Fernández de la Universidad de Oviedo destacamos las siguientes ideas aclaratorias.

La educación adaptativa como respuesta especializada de calidad para el alumnado de altas capacidades tiene las siguientes premisas:

- El aprendizaje mejora cuando se le proporciona al alumnado experiencias que se acoplan a su capacidad y responden a necesidades concretas.

- Parte de la diversidad y asume que la variación del aprendizaje es algo previsto y esperable y no necesita etiquetas para hacer una enseñanza diferenciada. La diversidad no es vista como un problema sino como una situación de enseñanza complementaria que puede requerir la intervención colaborativa de otros profesionales para trabajar coordinadamente con otros profesores.
- El aula es el medio ordinario o habitual de aprendizaje y se considera que la mayoría del alumnado no necesita recurrir a un medio segregado para beneficiarse de una acción (*Slavin y Madden, 1986*).

Los **indicadores** más claros de la E.A. son:

- En las aulas de E-A. la enseñanza se desarrolla tanto de forma individual como en pequeño grupo o en grupo-clase dependiendo del material de aprendizaje y de las necesidades de los alumnos.
- Incorpora métodos y técnicas que permiten ajustar experiencias de aprendizaje a las características de capacidades, intereses y conocimientos individuales.

Los **principios** de la enseñanza adaptativa son:

- Asumir que todo alumnado es especial.
- El alumnado con retraso en los aprendizajes, los de estimulación precoz, los de compensatoria, los de minorías, los de Alta Capacidad requieren una enseñanza más enriquecida. Deben estar integrados en el aula ordinaria. Se hace necesaria una coordinación con los servicios especiales de apoyo.
- El profesorado tutor y/o especialista puede atender a todos si se dispone de un equipo de apoyo especializado.

Según Wang y Lindall (1984), se requieren unas **condiciones**:

- Organizar la enseñanza de cada alumno según sus capacidades y necesidades específicas.
- Los materiales y procedimientos permitan progresar al alumnado.
- Las evaluaciones sean sistemáticas.
- La tarea anime a aumentar su responsabilidad.
- Disponer de materiales y actividades alternativos.
- Disponer de un currículo que facilite la toma de decisiones y metas educativas autoseleccionadas por parte del alumnado.
- Facilite la cooperación entre compañeros para el logro de metas individuales y colectivas.

Las principales dimensiones de una adaptación curricular de enseñanza adaptada:

RELATIVAS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Desarrollo de autocontrol y responsabilidad del alumno.
- Realización y mantenimiento de materiales de enseñanza.
- Diagnóstico de necesidades de aprendizaje de cada alumno/a.
- Plan de aprendizaje, programa de enseñanza individual o adaptación individual.
- Procedimientos de enseñanza.
- Enseñanza interactiva (explicaciones en el pupitre, reajustes de ejercicios, retroalimentación, refuerzos).
- Control del progreso de aprendizaje y anotación de los resultados.

RELATIVAS AL AULA

- Disposición de espacios y recursos.
- Establecimiento de reglas, normas, procedimientos.
- Organización de recursos y servicios de apoyo (los profesores especialistas y el tutor preparan la tarea para el alumno con Altas Capacidades y el tutor asume la responsabilidad en el aula).

A NIVEL DE CENTRO Y ZONA EDUCATIVA

- Agrupamiento heterogéneo. Se caracteriza por incluir grupos de alumnos con diferentes edades o niveles de aprendizaje. Es el punto de arranque para la planificación en la diversidad. El aula y el currículum se flexibilizan y el profesorado trabaja el modelado y la tutoría de compañeros técnicas básicas de las escuelas unitarias.
- Enseñanza compartida: presencia de dos o más educadores que actúan en simultáneo compartiendo tiempo, recursos y alumnado.
- Coordinación del trabajo con tutor, especialistas y orientador/a.
- Desarrollo docente: la formación del profesorado es clave para poner en marcha programas educativos innovadores. (Reuniones semanales en talleres de formación en centros).
- Implicación de la familia y de la comunidad, siendo la más necesaria como mediación de aprendizajes.

Escuelas aceleradas

Este proyecto empezó a desarrollarse en 1986 en dos escuelas piloto de San Francisco, cuyo promotor fue Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford (California), para ocuparse de estudiantes en situación de riesgo: alumnos de ambientes desfavorecidos pertenecientes a entornos marginales.

Se partió de la siguiente premisa: el alumnado en situación de riesgo debe aprender a un ritmo más rápido, y no a uno más lento que los retrasará más. Por ello hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación. Al tiempo que se mantienen altas expectativas en el alumnado perteneciente a grupos desfavorecidos.

El objetivo prioritario es crear mejores escuelas para que cada niño y niña tenga la oportunidad de triunfar como miembro creativo, crítico y productivo de la sociedad.

El fin último es que el alumnado de zonas deprimidas tenga de igual manera acceso a una educación de altas expectativas, para ello se efectúa un completo cambio de la escuela que afecta al currículum, a las estrategias pedagógicas y didácticas y a la organización escolar.

Se enfatiza el uso del lenguaje en todas las materias y la resolución de problemas para potenciar el desarrollo de la capacidad analítica. Se impulsa la investigación, la autonomía, el aprendizaje activo y por descubrimiento, el trabajo cooperativo por medio de la constitución de grupos heterogéneos y el aprender a aprender.

El alumnado realiza su trabajo a través del desarrollo de diferentes proyectos haciendo uso de diversidad de materiales así como del empleo de nuevas tecnologías: ayuda y se convierte en docente de sus propios compañeros por medio de tutorías entre cursos. El profesorado es un guía de las distintas actividades y no un mero transmisor del conocimiento acabado y cerrado.

Se desarrolla un currículum interdisciplinar significativo y relevante relacionado con la realidad del alumnado y en el que se tiene en cuenta en todo momento qué se enseña, cómo reenseña y el contexto, al tiempo que se centra en los procesos.

La dirección de una escuela acelerada tiene un papel diferente: coordina y facilita las actividades de los grupos encargados de tomar decisiones, se encarga de obtener el apoyo necesario, es dinamizadora, planifica, coordina.

Actualmente este proyecto cuenta con más de mil escuelas de primaria y secundaria en 41 estados. Existen escuelas aceleradas en China, Japón o Sudáfrica.

A. Programas Basados en el Desarrollo de Múltiples Capacidades.

A.1. Programa del Triple Enriquecimiento: *Renzulli*.

Renzulli es defensor y difusor del currículo enriquecido, su modelo ofrece experiencias estimulantes y entrenamiento en procesos de aprendizaje de alto nivel. Propone como espacio de aprendizaje: el centro ordinario y el aula de apoyo para tratar problemas reales y desarrollar productos reales.

ENRIQUECIMIENTO TIPO I

Incluye experiencias exploratorias de carácter general en campos de conocimiento no cubiertos por el currículo ordinario; se centra en excursiones, visitas, material audiovisual...

ENRIQUECIMIENTO TIPO II

Se trata de actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar y a aprender. Desarrollarían:

- **Habilidades de Enseñar a Pensar.** Pensamiento crítico, resolución de problemas, procesos afectivos como sentir, apreciar y valorar.

- **Habilidades de cómo aprender.** Tomar notas, clasificar, analizar datos, sacar conclusiones.
- **Habilidades para usar fuentes y materiales avanzados** como guías de lectura, directorios o resúmenes de investigación.
- **Habilidades de comunicación** escrita, oral o visual.

ENRIQUECIMIENTO TIPO III

Consiste en la investigación individual o en pequeños grupos de problemas reales para:

- Dar oportunidades para que se apliquen sus intereses.
- Dar la oportunidad de adquirir conocimientos y metodología de investigación.
- Desarrollar productos.
- Desarrollar habilidades de pensamiento autónomo.
- Desarrollar el compromiso con la tarea.

A.2. Institución Educativa *SEK*

Programa Estrella

Esta Institución promovió un programa integral de atención educativa y psicológica para niños y jóvenes con altas capacidades en colaboración con la Universidad Complutense constituyéndose en su sede el Centro Internacional de Investigación y Diagnóstico en Altas Capacidades: CIIDAC.

Dentro de los programas especiales de intervención escolar se encuentra el programa de enriquecimiento psicopedagógico y de apoyo extracurricular (Programa Estrella) que cuenta con una doble finalidad: mejorar el enriquecimiento y el desarrollo personal y prevenir disincronías o desajustes en los alumnos/as de alta capacidad y se desarrolla fuera del horario escolar (sábados por la mañana) siendo impartido por un equipo de expertos y especialistas en las distintas áreas incluidas en el programa.

A continuación os ofrecemos una información más detallada:

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el desarrollo personal y prevenir la desintegración escolar y la disincronía. • Prevenir motivacionales ocasionados por el dominio de las materias curriculares. • Potenciar el Desarrollo Cognitivo. • Reforzar el empleo de estrategias de aprendizaje. • Desarrollar habilidades relacionales entre iguales.
CONTENIDOS
<p>Se seleccionan y diseñan en función de las características personales, cognitivas y emocionales de los alumnos/as; diseñando actuaciones específicas de forma individualizada o para pequeños grupos.</p>

ACTIVIDADES

- Talleres de pintura, periodismo, astronomía.
- Actividades de ajedrez, ciencia, música, teatro.
- Desarrollo de modulaciones cognitivas, habilidades sociales, desarrollo personal: autoconocimiento.
- Nuevas Tecnologías: diseño gráfico y lenguajes de autor; creación de aplicaciones e internet.
- Astrofísica y cosmología.

PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS

- De Apoyo Familiar: Aula de padres con seminarios, mesas redondas, conferencias y encuentros.
- Especiales de Verano.

Aula inteligente

Esta experiencia cuenta en nuestro contexto con cerca de treinta años de práctica en la Institución SEK (San Estanislao de Kostka), los mismos centros en los que se aplica el programa Estrella.

Una de las personas responsables de la marcha de este proyecto, José Luis Rodríguez (1999: 43) propone la siguiente definición de Aula Inteligente:

“Es un aula abierta que suele tener entre 200 y 400 metros cuadrados en la que se reúnen profesores y alumnos para una determinada tarea (...). El horario es flexible y está en función de la tarea. Si una tarea requiere tres horas, tendrás tres horas. Si necesita diez minutos, serán diez minutos (...). En todas hay equipamiento informático, cada dos o tres niños pueden utilizar un ordenador y hacer trabajos en los que obligatoriamente tienen que utilizar Internet. Además, tienen también videoconferencias para que se interconecten alumnos de nuestros colegios o puedan escuchar una conferencia.”

Las aulas inteligentes se caracterizan porque constituyen entornos virtuales de aprendizaje e incluye el conjunto de experiencias que se conocen como escuelas o aulas virtuales y ciberescuelas. Según Barajas y colaboradores (2002), todas ellas implican procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a partir de cualquier combinación de recursos presenciales y a distancia en los que se encuentra algún tipo de virtualidad temporal, espacial o ambas. Permite adecuar el currículum a las características y preferencias del alumno.

Ortega Carrillo (2000), ve en esta estrategia posibles beneficios relacionados con la atención individual, la flexibilidad, versatilidad de su organización, variedad, riqueza metodológica y creatividad de los contenidos curriculares que pueden estar disponibles en la red.

B. Programas Basados en el Desarrollo Cognitivo.

B.1. Programa DASE (Desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento: Análisis, síntesis y evaluación).

Álvarez González, B. (2002), propone como medida de atención a los alumnos/as de alta capacidad un Programa Cognitivo de Desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento, en función de la Taxonomía de Bloom: análisis, síntesis y evaluación (DASE).

Se considera un programa de enriquecimiento dirigido a los alumnos de alta capacidad que puede ser también aplicado al resto de compañeros pues demuestra tener efectos beneficiosos.

La tipología de actividades incluidas en el programa DASE son:

OBSERVACIÓN

- Se considera requisito previo para aprender a clasificar, ordenar de forma jerárquica, utilizar el pensamiento analógico y formular hipótesis.
- Los ejercicios de este tipo son: búsqueda de semejanzas y diferencias y descubrimiento de variaciones de una estructura o secuencia.

EVALUACIÓN

- Consiste en juzgar la consistencia lógica de un escrito o imagen.
- Es preciso: estimar, comparar, discriminar, justificar, interpretar.

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DASE

ANÁLISIS

- Consiste en reconocer suposiciones no expresadas, distinguir entre los hechos y las inferencias, evaluar la relevancia de los datos y analizar la estructura organizativa de una determinada información.
- Es preciso categorizar, combinar, organizar, reconstruir, revisar.

SÍNTESIS

- Proceso a través del que se produce un tema o discurso bien organizado o se escribe un cuento creativo.
- Es preciso categorizar, combinar, componer.

B.2. Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein

- El programa parte de la modificabilidad de la inteligencia y pretende el desarrollo cognitivo mediante la intervención directa en la construcción de procesos mentales necesarios para aprender, es decir, tiene como finalidad desarrollar habilidades de pensamiento y de solución de problemas para favorecer el aprendizaje autónomo.
- Consta de catorce módulos de ejercicios graduados en orden creciente de dificultad que favorece el desarrollo del pensamiento abstracto.

- Los **objetivos** se centran en la modificación de la estructura cognitiva a través de:
 - Enseñar, desarrollar y enriquecer el funcionamiento cognitivo.
 - Adquirir conceptos básicos, vocabulario y operaciones mentales.
 - Desarrollar la motivación intrínseca.
 - Crear pensamiento reflexivo.
 - Fomentar la autopercepción del individuo y el aprendizaje constructivo.
- Los **contenidos** se basan en:
 - **Primer Nivel (Alumnado de Primaria):** organización de puntos, orientación espacial, comparaciones, clasificaciones, percepción analítica, orientación espacial e ilustraciones.
 - **Segundo Nivel (Alumnado de Secundaria):** progresiones numéricas, relaciones familiares, instrucciones, relaciones temporales, relaciones transitivas, silogismos y diseño de patrones.
 - Las investigaciones sobre el Programa ponen de manifiesto la mejora en el funcionamiento cognitivo, el autoconcepto y las técnicas instrumentales básicas.

B.3. Programas de Inteligencia Aplicada y Práctica (Sternberg y Gardner)

García García, E. (2005) describe este programa a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Teoría Triárquica de Sternberg, considerando se diseña para alumnos/as entre diez y trece años teniendo como finalidad estimular a los estudiantes a desarrollar diferentes aspectos de su propia inteligencia.

Los **objetivos** del Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela son:

- Enseñar a identificar y definir problemas por sí mismos, competencia esencial en el proceso de resolución de problemas y prioritario tanto en la escuela como en contextos extraescolares y profesionales.
- Enseñar a los alumnos a plantear estrategias eficaces para resolver los problemas.
- Enseñar a encontrar recursos necesarios para la resolución de problemas, identificando y organizando lo que se considere necesario para alcanzar el objetivo.
- Asimilar técnicas de autoevaluación, valorando los puntos fuertes que cada uno posee y las áreas donde debe mejorar, componente esencial en la competencia práctica en todos los contextos de la vida.
- Establecer las conexiones entre los diferentes temas de estudio en la escuela, y entre la vida escolar y la extraescolar, valorando la escuela y los aprendizajes que requiere.

El programa se estructura en cinco módulos aunque el orden de éstos puede variarse:

1. Una introducción general que considera las nuevas perspectivas sobre la inteligencia, sobre la base de las teorías de Gardner y Sternberg.
2. Planificación y ejecución del trabajo en casa. Realización de deberes.
3. Preparación de exámenes y utilización del feedback procedente de los mismos para alcanzar los resultados deseados.
4. Lectura comprensiva en cualquiera de las asignaturas.
5. Creación de material escrito de forma clara y estructurada, que pueda ilustrar los conocimientos del alumno.

B.4. Proyecto de inteligencia Harvard (Odyssey)

Artiles C. (2006), en www.educa.rcanaria.es/educación, describe la **finalidad** del programa como el desarrollo de habilidades, estrategias cognitivas y procesos de pensamiento que faciliten la adquisición de otras habilidades cognitivas y conocimientos, generalizables a situaciones y contextos de la vida personal, social y laboral.

Los destinatarios los sitúa en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria siendo los **objetivos**:

- Mejorar la capacidad de razonamiento inductivo.
- Potenciar la comprensión lingüística.
- Mejorar el razonamiento deductivo.
- Potenciar la resolución de problemas.
- Desarrollar la toma de decisiones.
- Desarrollar el pensamiento creativo.

En cuanto a los **contenidos**, éstos giran en torno a las habilidades siguientes:

- Fundamentos del Razonamiento (observación, clasificación, razonamiento inductivo).
- Comprensión del lenguaje: destreza verbal y comprensión lectora.
- Razonamiento verbal.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Pensamiento creativo, destreza en el diseño.

B.5. Programa de filosofía para niños (Lipman)

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, incluye en sus orientaciones para la identificación e intervención con el alumnado de altas capacidades, este programa cuya **finalidad** es la estimulación de los estudiantes a que piensen por sí mismos.

Para ello se considera necesario:

- Mejorar la capacidad de razonamiento.
- Mejorar la capacidad de razonamiento.
- Potenciar la comprensión ética y la capacidad para encontrar sentido a la experiencia.

Los destinatarios del programa serían todos los alumna@s en régimen de enseñanza formal (Primaria, Secundaria y Bachillerato).

Como **característica** más significativa del programa destaca que pretende potenciar aspectos tan importantes como:

- La asimilación de la cultura más que la memorización de hechos culturales.
- La adquisición de herramientas que faciliten el aprendizaje de conceptos, procedimientos y aptitudes.
- La transición al texto mediante la dosificación de documentos.
- La primacía de la discusión sobre los ejercicios escritos.
- La superación de la dicotomía: conceptos/habilidades.
- El reconocimiento de la metacognición.
- La educación en valores.

Los **materiales** se basan en la lectura de novelas y la creación de grupos de discusión en clase.

C. Programas Centrados en el Desarrollo de la Creatividad.

C.1. Programa de Enriquecimiento para Superdotados (PES).

Sánchez Manzano, E. (2002), describe el programa indicando que se viene aplicando desde 1990 probando la validez del mismo y perfeccionándolo progresivamente hasta el momento.

Se trata de un programa que enfatiza la creatividad y se centra en la producción divergente y el desarrollo del potencial creativo y las actitudes positivas para ser creativos. Se implementa fuera del horario escolar y por profesionales previamente seleccionados en función de un perfil basado en el conocimiento, aceptación y respeto de las características del niño/a superdotado.

Los objetivos del programa se basan en fomentar las relaciones sociales de los niños superdotados entre ellos y con sus iguales; estimular y desarrollar las actitudes creativas teniendo en cuenta la originalidad, fluidez y flexibilidad de pensamiento del alumnado de alta capacidad; orientar y formar a otros agentes educativos que interactúan con el niño/a: familias y profesores/as.

El Programa de Enriquecimiento para Superdotados (PES), se desarrolla en Educación Primaria agrupando a los alumnos por edades de dos en dos años y organizando el contenido en torno a cuatro áreas, siendo la finalidad el desarrollo del interés por dar soluciones novedosas y creativas a los problemas que se plantean.

De forma más detallada, puede decirse que las áreas y tareas del programa son:

CREATIVIDAD MATEMÁTICA

Consiste en aprender estrategias creativas y a expresar su imaginación a través de pensamientos lógicos.

CREATIVIDAD LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

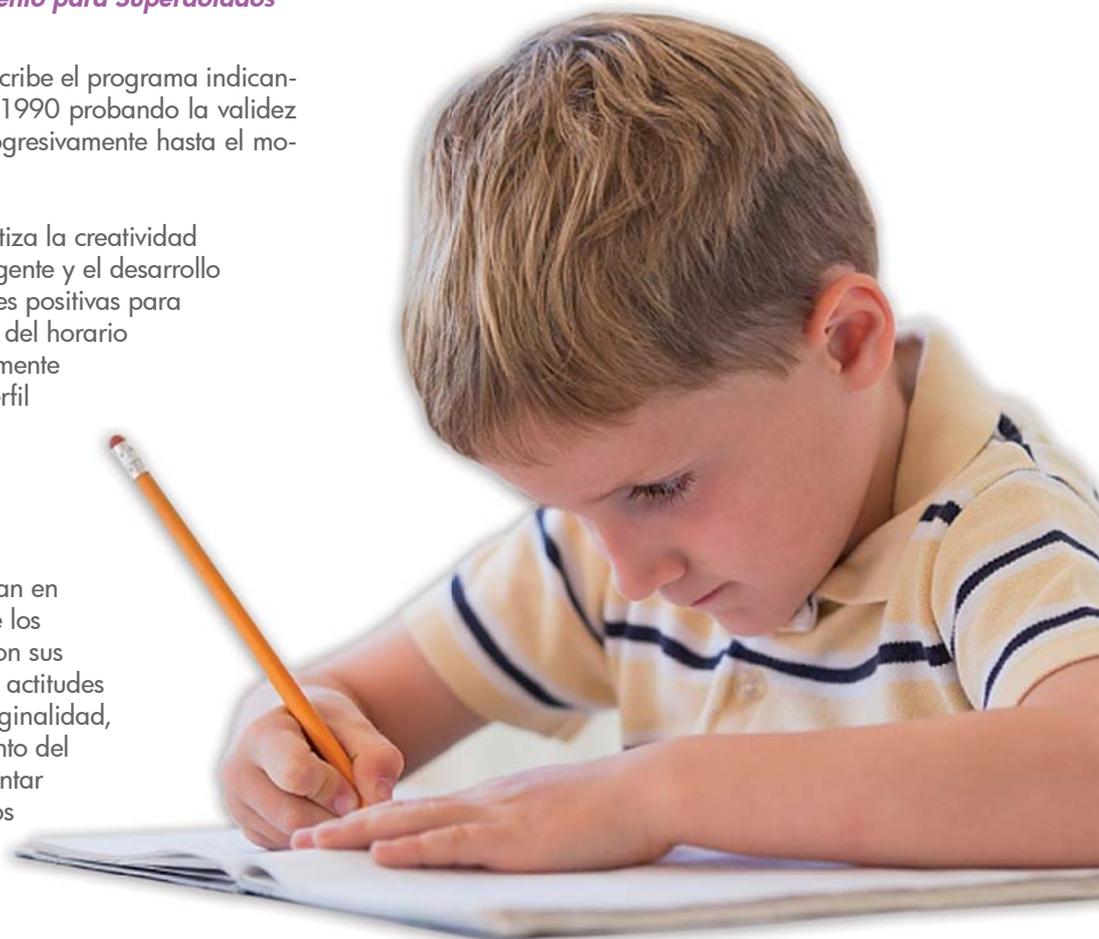
Se trata de estimular la invención a través de: análisis de material de lectura, interpretación de lecturas en varios géneros, evaluación y presentación de inferencias, desarrollo de estrategias de pensamiento analógico y creación de obras a partir de instrucciones

IMAGINA E INVENTA

Se motiva a los niños para que confeccionen instrumentos u objetos diversos que tengan alguna utilidad.

JUEGOS LÓGICOS

Se pide a los niños que inventen juegos para poder divertirse entre ellos, poder dar rienda suelta a la imaginación y estimular la mente para abordar la solución de problemas por caminos diferentes.



El Programa en *Educación Secundaria Obligatoria* tiene como objetivo: desarrollar la capacidad de investigar centrándose en el aprendizaje de métodos de investigación para el diseño, análisis, interpretación y verificación de resultados sobre un determinado tema a elegir por los alumnos/as que se adscriben a las áreas en función del interés que tengan por cada una de las ciencias: matemáticas, historia, psicología, física, arquitectura, pintura...

Otros aspectos desarrollados por el Programa es el desarrollo socioemocional de los alumnos, el apoyo a los profesores y la orientación y formación a los padres.

C.2. Programa de Desarrollo Creativo (PDC)

Cerdá Marín, M. C. (2002), al igual que otros autores considera la creatividad uno de los componentes de la superdotación por lo que propone la aplicación del programa de diseño creativo para favorecer el manejo de las técnicas del pensamiento lateral con objeto de generar ideas nuevas.

Este programa se fundamenta en las teorías y metodología del Dr. De Bono sobre el pensamiento lateral quien diseñó el programa de pensamiento Cort para el desarrollo de la creatividad que está basado en: *generar ideas nuevas, comprobar el grado de funcionamiento de la idea nueva y valorar en qué medida la idea nueva sirve a nuestros fines.*

El Programa de Diseño Creativo PDC/C-1999 consta de cuatro cuadernillos de trabajo destinados a desarrollar la estrategia de "Diseño Creativo" mediante actividades en las que el alumnado debe elaborar las ideas que utiliza.

Los **contenidos** se organizan en Unidades Didácticas siendo la estructura metodológica de cada unidad:

- Revisión por parte del profesor/a de las respuestas de los alumnos/as en sus actividades.
- Estimular la reflexión sobre el proceso y los pasos seguidos para pensar.
- Cierre sobre los logros alcanzados en la unidad, es decir, identificación de los objetivos de la unidad.

A continuación se presenta una breve descripción de cada una de las unidades:

1. **Cuestionamiento:** se trata de dar explicaciones concretas y cuestionarse nuevas maneras de hacer las cosas, es decir, explorar nuevas posibilidades.
2. **Técnica de la Huida:** consiste en huir de las explicaciones normales por lo que supone un entrenamiento en volver a pensar el motivo de las cualidades esenciales de las cosas.
3. **Alternativas:** se buscan o crean alternativas siendo lo importante la intención y el esfuerzo del alumno/a en buscar alternativas y crear nuevas posibilidades y soluciones.

4. **Provocación Puente:** se llega a la elaboración de ideas que no se hayan tenido antes a partir del desarrollo de una de las alternativas de la unidad anterior.

Los resultados de la aplicación del programa ponen de manifiesto la mejora en la rapidez en la ejecución de las tareas, el corto espacio de tiempo de aplicación del mismo y la necesidad de la implicación del profesorado en el desarrollo de habilidades cognitivas y creativas.

D. Otros Programas de Enriquecimiento.

A continuación se describe de forma muy sintética los principales programas de enriquecimiento descritos por Sánchez Manzano, E. (2002) encontrados en la literatura sobre intervención en alumnado de alta capacidad.

Treffinger: se denomina Programa de Aprendizaje Autodirigido dado que tiene como finalidad el desarrollo de estrategias para ser independiente en el proceso de instrucción.

Feldhsen: recibe el nombre de Programa de las Tres etapas de Enriquecimiento y se fundamenta en: el pensamiento creativo, la investigación, el autoaprendizaje y el autoconcepto positivo. Sus principales objetivos son el desarrollo de la creatividad y la solución de problemas.

Williams: tiene como finalidad el desarrollo del pensamiento y el desarrollo de los procesos sensitivos. Es un modelo curricular que se fundamenta en tres dimensiones: contenido, proceso y estrategia.

Betts: el **Programa de Aprendizaje Autónomo** tiene en cuenta las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los superdotados en su diseño y aplicación.

Taylor: parte del talento específico en el que los alumnos/as pueden sobresalir e incluye habilidades académicas, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión.

Kaplan: incluye los componentes de un currículo diferenciado: contenidos, procesos (estrategias de pensamiento), modos de investigar y resultados.

Clark: se trata de un modelo de procesos para optimizar el aprendizaje de forma holística.

Bruner: el modelo de Bruner puede aplicarse a los alumnos de alta capacidad para mejorar la abstracción, organización, complejidad, conocimiento y descubrimiento.

Stanley: el modelo SMPY sirve tanto para la identificación como para la educación de talentos matemáticos.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ALVAREZ GONZÁLEZ, B. (2001). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Ed. Bruño.
- ALVAREZ GONZALEZ, B. (2002). *Estrategias cognitivas para alumnos de altas capacidades. Un estudio empírico: Programa DASE*. Revista Bordón, nº 2 y 3, Vol. 54, pp 341-358.
- ARTILES, C. y colaboradores. (2002). *Orientaciones para la identificación e intervención con alumnado de Alta Capacidad. Guía para los profesionales de la educación*. Publicación de la dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Deportes del Gobierno de Canarias.
- BARAJAS FRUTOS, M. (COORD.), ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B., TRINDADE PEDRÓ, F., JAEGER, KHOELER; GARCÍA ARETIO, L. (en prensa). *Tecnologías Educativas. Los entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: Ed. McGraw - Hill.
- BENITO, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Ed. Praxis.
- BERNAL, J. L y GIL, M. T. (1999). *Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad*. Revista "Cuadernos de Pedagogía", nº 285, pp. 33-38.
- BONAL, X. (1992). *Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados*. Revista "Cuadernos de Pedagogía", 201, (marzo).
- CAJIDE VAL, J. C., PORTO CASTRO, A. (2002). *La intervención y educación de sobredotados*. Revista "Bordón", nº 2 y 3, Vol. 54, pp 241-254.
- CARDONA MOLTÓ, M^a C. (2002). *Efectos del agrupamiento sobre la fluidez y la comprensión lectora en alumnos buenos lectores*. Revista "Bordón", nº 2 y 3, Vol. 54, pp 359-373.
- CERDÁ MARÍN, M^a C. (2002). *Estimular la creatividad: Aplicación del programa de desarrollo creativo PDC/C-1999*. Revista "Bordón", nº 2 y 3, Vol. 54, pp 375-382.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (2002). *La adaptación curricular para el alumnado de altas capacidades*. Revista "Bordón", nº 2 y 3, Vol. 54, pp 269-295.
- JÍMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y colaboradores. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- MARTÍN-LOBO, P. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Ed. Palabra.
- LEVIN, H. (1994). *Aprendiendo en las Escuelas Aceleradas. Volver a pensar la educación, vol. II*. Madrid: Ed. Morata.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2000). *Planificación de ambientes de aprendizaje interactivos on line: Las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo*. Actas I Jornadas de NN.TT. aplicadas a la educación. FETE-UGT y Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Mide Sevilla. Ed. Universidad de Sevilla.
- MEDINA RIVILLA, A. (1994). *El agrupamiento de los alumnos*. En Beltrán Llera, J., Psicología Educativa, UNED, Madrid, vol. 2.
- PRIETO SÁNCHEZ, FERRÁNDIZ G^a C. BALLESTER G^a P. (2002). *Inteligencias Múltiples y Talentos Específicos*. Revista "Bordón", nº 2 y 3, Vol. 54, pp 283-295.
- RENZULLI, J. (1994). *Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento d enriquecimiento escolar*. En BENITO MATE, Y. (coord.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 175-217.
- RODRÍGUEZ, J. L. (1999). *Aula inteligente. Centro Inteligente. Organización y Gestión Educativa, 5*. Madrid: Ed. Praxis.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2002). *La intervención Psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual*. Revista "Bordón", nº 2 y 3, Vol. 54, pp 297-309.



POR ENRIQUE LÓPEZ LÓPEZ. PSICOPEDAGOGO, TUTORIZA A ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO. COMPONENTE DEL GRUPO DE TRABAJO COLABORATIVO CINE Y VALORES DE APOCLAM

LENGUAJE Y GRAMÁTICA AUDIOVISUAL

Iniciamos estas entregas de contenidos preguntándonos de qué estamos hablando cuando nos referimos al lenguaje audiovisual.

En principio se trata de una de las herramientas fundamentales para poder ver y entender la ficción audiovisual y, muy especialmente, el cine. Por otro lado es la "forma" del cine, pero no se limita únicamente a soportar el "contenido", sino que a la vez lo moldea, encauza y condiciona ante el espectador, y ése es su verdadero poder.

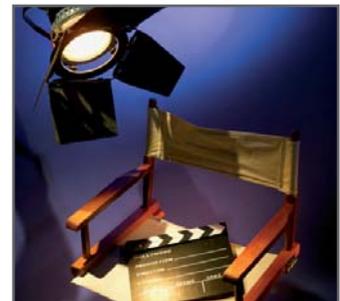
Conocer estos códigos (planos, cámara, escenas, montaje,...) nos capacita para afrontar el análisis de cualquier película y entender su mensaje y sus valores, aprender con ella y sobre todo convertirnos en espectadores activos, analíticos y reflexivos. Creemos, por tanto, que conocer algo más de este lenguaje y sus parámetros ayudará a alumnos y educadores a formar más y mejor su juicio crítico ante un relato fílmico y lograr nuestro objetivo: Educar en valores mediante el cine.

En esta breve introducción nos planteamos qué aspectos del cine vamos a ir viendo en semanas sucesivas, con la finalidad de aproximarnos al código audiovisual como herramienta poderosa para que el espectador se adhiera a una trama, se identifique con ella y termine proyectando el mensaje (valores) en su esfera personal y social, formando en mayor o menor medida sus actitudes ante la vida.

Si no entendemos un poco más los códigos y parámetros cinematográficos será el propio cine quien nos coloque en la fila de los consumidores, que a lo sumo opinan sobre la película de un modo general, y no en la fila de los espectadores crítico-reflexivos capaces de ver las intenciones, enfoques y direcciones que toman los valores y actitudes contenidos en un filme.

Nos proponemos ir elaborando y tratando en adelante los siguientes temas:

1. **El cine: Cultura, espectáculo, arte y medio de comunicación.**
2. **La dimensión educativa del cine:**
 - a. Educar la mirada del espectador.
 - b. Transversalidad del cine.
 - c. Pedagogía de la imagen.
3. **La estructura narrativa: Causa-efecto de los acontecimientos.**
4. **El lenguaje de los planos y sus componentes.**
 - a. Tipos de planos.
 - b. Efectos psicológicos del plano y sus componentes
5. **La cámara y las miradas del cine.**
6. **La estética cinematográfica: Luz y color.**
7. **El significado del sonido en relación con la imagen.**
8. **Montaje y segmentación:**
 - a. La importancia de la sucesión temporal.
 - b. Tipos de montaje.
9. **Géneros y subgéneros cinematográficos.**
10. **La televisión: ¿qué tipo de espectadores somos?**



1. EL CINE: CULTURA, ESPECTÁCULO, ARTE Y MEDIO DE COMUNICACIÓN

Entre la definición de cine que nos ofrece cualquier diccionario como “arte de representar imágenes en movimiento en una pantalla mediante la fotografía”, hasta la concepción de Riccio-
tto Canudo¹ como “*artes rítmicas en movimiento rítmico, artes rítmicas en cuadros y esculturas de luz*”, o el mismo Orson Welles que lo define como “una cinta de sueños”, existe todo un espectro de conceptos y modos de entender el cine. No obstante, la literatura especializada en sus definiciones sobre cinematografía deriva principalmente en cuatro conceptos que precisan bastante bien lo que es el cine: cultura, espectáculo, arte y medio de comunicación.

No podemos ser independientes de la cultura²; la cultura nos desarrolla y nos hace ser las personas que al final somos. Aguilar, P. (1996) concluye que el desarrollo de la persona necesita de todo lo que nos ofrece o nos niega el entorno, y en él la cultura es como un compendio de lo que nuestros antecesores han ido construyendo. Pero la interpretación y reelaboración de nuestra vida es constante y para ello necesitamos conocer nuestros sentimientos, afectos y emociones, así como también conocer los distintos elementos simbólicos y de representación del hombre a fin de encontrar significados vitales.

Pensamos que en estos dos sentidos es donde podemos entender el cine como cultura: Primero, por su capacidad de recrear y reconstruir nuestra vida personal y social, y segundo, por la virtud de compilar con gran poder de representación y realismo las reelaboraciones de nuestros deseos, sentimientos y proyectos, y ser capaz de transmitirlos. Resume muy bien todo lo anterior GONZALEZ, J.F. (2002) al plantear que el cine, como capacidad artística representativa, es utilizado por el hombre para expresar y transmitir verdades, modelos y valores; conocimientos y experiencias extraídas de hechos sucedidos.

Por otro lado, uno de los principales objetivos del cine es entretener, distraer con fruición y diluir aburrimientos y preocupaciones a cambio de un disfrute representativo muy personal, y a la vez social (de masas). En este sentido creemos que el cine es espectáculo. En efecto, es capaz de crear asombro, deleite, dolor, miedo, etc. atrayendo nuestra atención y activando la contemplación intelectual hasta lograr nuestra identificación con el relato fílmico. El poder de sensibilización que tiene el cine soporta su concepción como un espectáculo. Además, de un modo muy objetivo y concreto, el cine se considera un “tipo” de espectáculo entre otros (teatro, televisión, deportes, música,...), por su capacidad para atraer y concentrar masas en torno a un espacio de ficción hecho para el disfrute.

También decimos que **el cine es arte**, el séptimo arte, y como tal es una actividad humana creadora de belleza mediante un despliegue de inteligencia y voluntad creativas para suscitar sentimientos que involucran a la persona (GONZALEZ, J.F. 2002). En esta línea, si pensamos en los elementos del arte, con el cine estaríamos ante un autor que expresa el sentimiento que lleva en sí mismo, creando un objeto artístico material o inmaterial con fines estéticos, que penetra en el mundo de lo sensible y que emociona al observador; en suma, reúne los

referentes fundamentales para ser un arte. Pero además, si consideramos que para hacer arte el hombre se vale de materia, sonido, imagen, gesto o lenguaje (REMÍREZ, P. 1998), sin duda alguna, el cine es un arte desde el punto de vista de los medios que utiliza para crear.

Abundando más, si consideramos que el cine es capaz de reunir otras artes como la literatura (guiones), teatro (argumento, escenas, personajes,...), poesía (sutileza, emociones,...), pintura (color, luz, perspectiva, puntos de vista, atmósferas,...) arquitectura (decorados, exteriores, espacios,...), música (banda sonora), fotografía (técnica de la luz, del color, enfoque, composición, ...); hemos de coincidir con GONZALEZ, J.F. 2002 en que el cine es un arte, y además de gran versatilidad.

Por último, **se define al cine como un medio de comunicación** en tanto que siempre expresa intenciones, puntos de vista, costumbres... El cine es cronista del momento histórico y continuamente transmite, no solo emociones como hemos visto, sino también información. Así pues, comparte el común denominador de todo medio de comunicación: la función comunicadora. Teniendo en cuenta su estructura audiovisual-narrativa y la masa como audiencia, su potencia de difusión es muy considerable, aunque por la necesidad de interpretación-reflexión por parte del espectador para ser consumido, no es tan directo como otros medios (radio, Internet,...). Sin embargo, la audiencia del cine (en sala) es “cautiva” y por ello queda más dispuesta a recibir el mensaje, lo cual unido al clima de gran atención y abstracción (oscuridad y silencio) y a la gran calidad audiovisual, hacen del cine un medio de comunicación social de gran impacto personal en el espectador.

Finalizamos este artículo recordando que además de estos cuatro enfoques del cine, podríamos pensar en él como un oficio, un producto comercial, un proyecto técnico, una pasión, una crónica, un experimento,... y desde luego, como un recurso didáctico para educar en valores, lo cual haremos en entregas sucesivas, pues en definitiva, éste es el objetivo de nuestro proyecto colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

AGUILAR, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Ed. Fundamentos.

GONZALEZ, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: Ed. Rialp.

LIANDRAT-GUIGUES, S. y LEUTRAT, J.L. (2001). *Cómo pensar el cine*. Madrid: Ed. Cátedra.

MITRY, J. (1999). *Estética y Psicología del Cine. Vol. 1: Las estructuras*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

REMÍREZ, P. -Ed. Coord- (1998). *Larousse Gran Diccionario Usual de la Lengua Española*. Barcelona: Ed. Larousse.

recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque6/pag2.html

es.wikipedia.org



POR PATRICIA PÉREZ RAMOS
ORIENTADORA EDUCATIVA DEL CEIP "GABRIEL URIARTE" DE SESEÑA (TOLEDO)

RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE

A menudo en nuestro trabajo nos encontramos con alumnos/as que presentan una problemática conductual inusual, un comportamiento que "afecta negativamente al propio alumno y al entorno en que viven (familia, escuela y grupo de amigos...) que llevan al individuo a romper las normas de convivencia y deteriorar el desarrollo personal y social." (Domínguez Alonso, 2008).

Con mayor frecuencia de la esperada, los profesionales de la educación debemos dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que se encuentra afectado por un **Trastorno de Conducta**.

Dentro de este tipo de problemática, en el que también se encuadra el TDAH, el Trastorno Disocial y el Trastorno del Comportamiento Perturbador no específico, encontramos el Trastorno Negativista Desafiante.

EL TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE

La aparición de los problemas de conducta depende de varios factores entre los que podemos incluir el temperamento del niño, la capacidad del niño en relación a su desarrollo, las oportunidades que tiene el individuo de variar el comportamiento, factores familiares y cuestiones sociales más amplias (como la pobreza o el acceso al tratamiento).

El Trastorno Negativista Desafiante (en adelante TND) es un trastorno de conducta que afecta entre un 10% y un 15% de de los niños y adolescentes de la población general, siendo más común en los niños que en las niñas.

Se define por un patrón persistente de conducta negativista, hostil y desafiante, excesivo para el contexto sociocultu-

ral y el nivel de desarrollo del niño/a y que le causa un deterioro significativo en su funcionamiento social. El TND abarca un patrón de conductas que implica discusiones continuas, desafiar las reglas y las peticiones, oponerse a las figuras de autoridad y berrinches. Asimismo, puede incluir otras características como molestar a otras personas deliberadamente, enojarse con facilidad, tener dificultades para dejar pasar las cosas, inflexibilidad, el uso de palabrotas o culpar a otros por las faltas propias.

Si bien puede haber indicios de un temperamento difícil antes de los 3 años, es entre los 3 y 7 años cuando los síntomas del TND se tornan lo suficientemente problemáticos como para determinar un mal funcionamiento diario y el padecimiento del niño y su familia.

Hemos de tener en cuenta que la mayoría de los síntomas observados en niños y adolescentes que tienen el TND también pueden ser observados en niños que no lo padecen, especialmente alrededor de los 2 ó 3 años de edad o durante la adolescencia. Muchos niños, especialmente cuando están cansados, con hambre o disgustados, tienden a desobedecer, discutir con sus padres y desafiar la autoridad. Sin embargo, en los niños y adolescentes que tienen el TND, estos síntomas ocurren de forma más frecuente e interfieren con el aprendizaje, el ajuste a la escuela y, algunas veces, con las relaciones del niño (o adolescente) con los demás.

ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

La respuesta educativa integral a los alumnos con Trastornos de Conducta suele plantearse como compleja, ya que el aspecto comportamental me-

diatiza la intervención. En numerosas ocasiones la urgencia por "solucionar" las conductas disruptivas y no deseadas hace que se pierdan de vista otros aspectos fundamentales de intervención en el alumnado con diagnóstico de TND como aquellos de tipo cognitivo, curricular o emocional.

Asimismo, el hecho de que en numerosas ocasiones su problemática real pase "desapercibida" a ojos de los docentes y familia, que clasifican al niño/a como simplemente un gamberro, maleducado, desobediente, etc., suele provocar que muchos casos no reciban la atención y respuesta adecuada.

Para la adecuada respuesta educativa al alumnado con diagnóstico de TND se hacen indispensables dos aspectos:

- En primer lugar, evaluación psicopedagógica completa que analice aspectos del contexto (familiar, escolar y social) y del alumno (dimensiones cognitiva y académica, social y emocional, y comportamental).
- En segundo lugar, que las medidas que se implementen se encuadren dentro de un programa bien elaborado y estructurado, conocido por todos los que lo van a desarrollar y en el que las responsabilidades y actuaciones estén claramente definidas.

Dicho programa de intervención ha de seguir un planteamiento holístico, incluyendo técnicas de manejo de contingencias, programas específicos para alumnado con problemas conductuales y actuaciones de intervención y asesoramiento a familias.

A continuación os presentamos ejemplos de algunas de estas medidas, que podrían formar parte de un programa de intervención más amplio:

1. TÉCNICAS DE MANEJO DE CONTINGENCIAS

TÉCNICAS PARA MANTENER E INCREMENTAR CONDUCTAS DESEABLES

1. Refuerzo positivo
2. Economía de fichas
3. Refuerzo negativo
4. Modelado
5. Moldeamiento
6. Contratos de conducta

TÉCNICAS PARA DISMINUIR CONDUCTAS NO DESEABLES

1. Extinción
2. Tiempo fuera de reforzamiento o "Time out"
3. Castigo
4. Reforzamiento diferencial
5. Control de estímulos
6. Sobrecorrección (restitución o práctica positiva)
7. Saciación

TÉCNICAS COGNITIVAS

1. Autoinstrucciones
2. Detención del pensamiento
3. Reestructuración cognitiva
4. Resolución de problemas
5. Autocontrol
6. Autorregulación

2. PROGRAMAS ESPECÍFICOS

- **Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad (PIAAR).** Gargallo, B. Persigue potenciar la reflexividad reforzando las funciones básicas de discriminación, atención, razonamiento, demora de respuestas, autocontrol verbal, análisis de detalles, uso de estrategias cognitivas y de escudriñamiento.
- **Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Un programa de resolución de problemas para niños.** Camp, B.W., Bash, M.A.S. Pretende promover el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas del niño para resolver sus dificultades a través del entrenamiento de la mediación verbal en problemas sociales y cognitivos.

- **PEMPA: Para, escucha, mira, piensa y actúa. Programa para el desarrollo de la reflexividad y el autocontrol.** Bornas, X., Servera, M., Galván, M^o R. Reducir el comportamiento impulsivo sustituyéndolo por la reflexión sistemática antes de tomar decisiones a través de la adquisición progresiva de destrezas cognitivas de autorregulación del comportamiento.
- **Programa párate y piensa.** Kendall, Ph. C. (adaptación de Miranda Casas, A. et al.) Mejorar la concentración y la reflexividad.
- **Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).** Monjas, M^o I. Promover la competencia interpersonal. Se pretende que los alumnos aprendan a relacionarse positiva y satisfactoriamente con otras personas, ya sean sus iguales o los adultos.
- **ESCePI: Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia.** García, E. M., Magaz, A. Mejorar la reflexividad, las destrezas sociales y valores para la convivencia. Facilitar a los profesores un material que les permita desarrollar estas enseñanzas transmitiendo los valores de respeto y convivencia democrática.

3. INTERVENCIÓN ANTE LAS PRINCIPALES CONDUCTAS PROBLEMA DEL TND

En este sentido, las intervenciones en los diferentes ámbitos perseguirán los siguientes objetivos:

- a. **Ámbito cognitivo y académico-curricular:** mejorar la competencia curricular y académica del alumno, potenciando el éxito en sus actividades escolares y reforzando sus logros académicos, diseñando una programación que se adecue a las características específicas y conductuales del alumno.
- b. **Ámbito afectivo, emocional y social:** facilitar el desarrollo personal y afectivo del alumno mejorando su integración en la dinámica del aula, mejorando el autoconcepto y la autoestima del alumno y las relaciones con sus iguales y con los profesores.
- c. **Ámbito del comportamiento:** regular el comportamiento del alumno, disminuir sus comportamientos desajustados y desarrollar otros comportamientos necesarios para su integración en la dinámica y trabajo en el aula (con refuerzos positivos, diseñar actividades preparadas...), utilizando técnicas cognitivas y conductuales adecuadas.



CONDUCTA PROBLEMA	MEDIDAS DE INTERVENCIÓN	
ACUSA A LOS OTROS DE SUS ERRORES O MAL COMPORTAMIENTO	Ámbito cognitivo y académico-curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de repaso crítico de sus producciones. • Actividades de reflexión-metacognición sobre sus propios errores.
	Ámbito afectivo, emocional y social	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de programas y estrategias para aprender habilidades de comunicación. • Actividades que fomenten la solidaridad.
	Ámbito del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-instrucciones para controlar los comportamientos desajustados. • Actividades de reflexión sobre sus crisis si las hubiera.
MOLESTA DELIBERADAMENTE A OTROS. SE MUESTRA RENCOROSO Y VENGATIVO. SE ENCOLERIZA E INCURRE EN PATALETAS	Ámbito cognitivo y académico-curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para aprender a diferir la respuesta. • Entrenamiento en respuestas asertivas.
	Ámbito afectivo, emocional y social	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para aprender estrategias de resolución de los conflictos. • Programas para aprender a entender los conflictos.
	Ámbito del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-instrucciones para desarrollar control sobre la ira. • Programas de control de conductas para reducir la frecuencia de comportamientos desajustados en cada contexto y aumentar la frecuencia de comportamientos adecuados. • Orientaciones al profesorado para respetar su necesidad de movimiento (si hay hiperactividad).
DISCUTE CON ADULTOS DESAFÍA ACTIVAMENTE A LOS ADULTOS O REHÚSA CUMPLIR SUS DEMANDAS	Ámbito cognitivo y académico-curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de programas y estrategias para mejorar sus estrategias de atención y comprensión de instrucciones. • Estrategias didácticas: implementación de actividades cortas y cambiantes y descansos funcionales para motivar al alumno. • Auto-instrucciones para aprender a retardar la respuesta a las exigencias escolares (si hay impulsividad). • Aprendizaje de auto-instrucciones para aprender secuencias tipo de realización de tareas. • Aplicación de programas para interpretar adecuadamente los mensajes del entorno. • Autoinstrucciones para el desarrollo de estrategias de orden y planificación en la realización de tareas escolares.
	Ámbito afectivo, emocional y social	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades sociales para aprender y desarrollar un rol adecuado dentro del grupo (p.e. estrategias de participación por turnos). • Actividades para mejorar sus expectativas negativas académicas y sociales. • Juegos para mejorar su autoestima y sentimiento de autocompetencia. • Programas de refuerzo de conductas para percibir feed-back de seguridad y confianza por parte del adulto. • Programas para aumentar umbral de fatiga. • Exposición a modelado de respuestas que relativicen las adversidades. • Exposición a modelado de respuestas basadas en el humor.
	Ámbito del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-instrucciones para desarrollar estrategias de control de la frustración. • Auto-instrucciones para desarrollar estrategias de autocontrol del comportamiento. • Auto-instrucciones para reducir la impulsividad, desarrollando estrategias de reflexión ante las demandas.
ES MUY SUSCEPTIBLE Y FÁCILMENTE MOLESTADO POR OTROS	Ámbito cognitivo y académico-curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para la mejora del autoconcepto académico. • Entrenamiento en la interpretación adecuada de los mensajes del entorno. • Programas de control de la propia conducta.
	Ámbito afectivo, emocional y social	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de juegos sociales con el grupo para mejorar su inserción (ser comprendido y aceptado por los compañeros). • Mejora de las expectativas de los demás y actividades de tutoría para mejorar de la imagen proyectada. • Programas para aprender habilidades sociales (aprender a desempeñar otros roles, mejorar su competencia social y su interpretación de los mensajes del entorno). • Aplicación de programas para la mejora de la autoestima. • Actividades para desarrollar una autoestima ajustada. • Programas de control de conductas para mejorar su sentimiento autocompetencia. • Programas para aumentar su tolerancia a la crítica.
	Ámbito del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de auto-instrucciones para el control de la ira. • Programas para aprender estrategias atencionales que le permitan desarrollar su trabajo en el centro. (Si hay atención baja). • Disponer de un ambiente físico escolar ajustado a sus condiciones (poco estimular).

Sin duda la intervención en las problemáticas conductuales es uno de los retos que la actual sociedad plantea a los profesionales de la educación.

Sólo haciendo una **intervención global**, que atienda a todos los ámbitos de desarrollo del alumno y que entienda la conducta como algo multifactorial, y **poniendo en marcha programas de intervención estructurados y adaptados**, podremos comprender y dar la respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado con Trastorno Negativista Desafiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado (DSM-IV-TR). Barcelona: Ed. Masson.

DÍAZ, M. I.; JORDÁN, C.; VALLEJO, M. A. y COMECHE, M. I. (2006). *Problemas de conducta en el aula: una intervención cognitivo-conductual*. En Méndez, F. X., Espada, J. P. y Orgilés, M. (Coords.). *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares*. (pp.119-149) Madrid: Ed. Pirámide.

MORENO, I. y REVUELTA, F. (2002). *El trastorno por negativismo desafiante*. En Servera, M. (Coord.). *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas*. (pp.255-276) Madrid: Ed. Pirámide.

OLIVARES, J. y MÉNDEZ, F. X. (1998B). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

VV.AA. (2011). *Trastornos de conducta: Una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.



POR INMACULADA PECES Y PILAR MORALES GARCÍA OCHOA
MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CEIP "ALFONSO VI DE TOLEDO"

LOS NIÑOS DE NUESTRA ESCUELA NOS HAN ROBADO EL CORAZÓN

Después de tres cursos en Educación Infantil con nuestros niños y niñas, llega el día de la despedida y tenemos la necesidad de expresar lo que sentimos ese día en nuestro centro.

Hoy es un gran día para vosotros, "nuestros niños y niñas", pues con vuestra corta edad habéis recorrido otra etapa de vuestras vidas "La educación infantil". Muy pronto seréis alumnos de primaria y esperamos que nunca olvidéis vuestro paso por las aulas y el cariño de vuestras señas Inma y Pilar.

Desde comienzo del año empezamos a despedirnos muy despacito, casi sin que se notara. Sabíamos que iba a ser nuestro último año en esta etapa e íbamos a disfrutarlo.

Habéis aprendido muchas cosas, pero la más importante es que hayáis disfrutado de todos los momentos vividos en el colegio y que todos ellos veáis el cariño de vuestras "señas".

Pintamos el mundo de colores y jugamos a dibujar canciones, a cantar poesías y a escribir sentimientos. Jugamos y amasamos las formas de las cosas.

Pero lo más importante: **aprendimos a conocernos, a querernos, a respetarnos.** Compartimos todos los tiempos: el tiempo de reír y el de llorar, el de jugar y el de trabajar, el de crecer y el de esperar.

Y por fin llegamos al día de hoy y queremos que no se termine. Inventamos cajitas para guardarlo, cuerdas para atarlo, jaulas para encerrarlo. Pero el tiempo pasa igual y nos avisa que es hora de irse.

No queremos que os vayáis sin decirnos que hay un lugar donde el tiempo que compartimos no puede borrarse con un

borrador. Es como una cajita de recuerdos que está siempre a nuestro alcance. Algunos lo llaman corazón.

Cada vez que queráis abrirla, bastará con acordarse de un día de infantil y los recuerdos saldrán rápido desde dentro. Nos harán sonreír, nos harán soñar y nos mostrarán que realmente las despedidas no existen.

Os deseamos que llevéis el equipaje cargado de ilusiones, sueños, alegrías y sobretodo de muchos "momentos mágicos" esperando a que los descubráis.

Nuestro deseo es que os vayáis **más alegres, más sinceros, más solidarios, más respetuosos, más colaboradores, más sinceros, con más amigos, con más ilusiones y más felices.**

Si es así, nuestro trabajo habrá merecido la pena y habremos recibido la mayor de las recompensas: el sabor de vuestras sonrisas y abrazo tan sinceros como sólo vosotros sabéis hacerlo.

Ese maravilloso día nuestros niños y niñas se expresaban así:
"Hace tres años que yo vine aquí, no sabía leer ni escribir. Ahora canto canciones, cuento estrellas en el cielo, pececitos en el mar y escribo con letras muy grandes las palabras Papá y Mamá".

En tres años aprendimos los colores. En Navidad le dimos el biberón al Niño Jesús. **En cuatro años** aprendimos el abecedario, se hizo muy amigo nuestro y lo cantábamos por todas partes. En Navidad nos visitó el Burrito Sabanero y le cantamos al lindo churumbel con aires rocieros. Y fuimos princesas y caballeros medievales en el carnaval. **En cinco años**, ya no se nos resistían los idiomas y desde que nos hemos hecho bilingües, el que mejor se nos da es el inglés. En Navidad, "el buey no dijo ni mu" y buceamos hasta el fondo del mar para cantar un villancico.

Rafael Alberti nos ha acompañado todo el curso con su poesía y su amor por el mar.

¡Nos han robado el corazón los niños de nuestra escuela!

Nos despedimos con una bella poesía que la encontraréis en www.micorazondetiza.com:

*Tu mano y la mía
Hicieron un sol,
Pequeño, gigante
Y lleno de amor.
Pasaron los días,
Nuestro sol creció...
Pero hoy debemos decirnos adiós.
Por eso te pido
Que allá donde vayas
Llaves nuestro sol*



A JESUS CAÑAMARES

Nos ha dejado en Castilla-La Mancha y se nos fue desde África.

Los que hemos conocido de cerca a Jesús, cuando nos anunciaron su fallecimiento sentimos un estremecimiento y nos preguntábamos *¿pero qué ha pasado?, ¿dónde ha sido?*

Las noticias fueron llegando y el desconsuelo aumentaba progresivamente. Jesús ante todo era un hombre cordial, próximo, positivo, natural,..... y como natural era un hombre muy ligado a la naturaleza, a los deportes al aire libre (atletismo, ciclismo, piragüismo, y últimamente alpinismo), y como buen alpinista al pie del cañón falleció en su ascenso al Kilimanjaro en este agosto acabado.

Docente innovador, emprendedor, siempre dispuesto a colaborar, arrimar el hombro y comprometido con su trabajo. Orientador incansable, dispuesto en todo momento a ayudar tanto a los alumnos, como los profesores y las familias.

Su presencia será muy recordada en su paso como maestro en Villacañas, como los años de asesor en el CEP de Cuenca y , como orientador en el Instituto "Santiago Grisolia" y en el último año en el instituto "San José" de Cuenca.

Era un hombre que permanecía firme en sus convicciones, siempre luchando por la mejora de la EDUCACIÓN, desde sus puestos de maestro, orientador, asesor,... siempre escrudinando la mejor propuesta para hacer llegar a sus compañeros, para que los alumnos mejorasen en sus aprendizajes, en suma para ayudar a los demás.

En su periplo de asesor de formación, cada vez que demandaba algo, tenía analizados sus pros y contras y, sobre todo, lo que se esperaba alcanzar con dicha actividad.

Siempre buscando como solucionar un problema o dificultad.

Desde APOCLAM hemos sentido su pérdida tanto como profesional, compañero de fatigas y miembro durante años de su junta directiva, con la que luchó por elevar el nivel y el reconocimiento de la ORIENTACION.

A tí Jesús, desde donde estés, te dedicamos estos versos de Jose Luis Borges, pues en ellos vemos lo que fuiste, eres y serás en la vida de todos nosotros: un amigo.

"Existen personas en nuestras vidas que nos hacen felices por la simple casualidad de haberse cruzado en nuestro camino. Algunas recorren todo el camino a nuestro lado, viendo muchas lunas pasar, mas otras apenas las vemos entre un paso y otro. A todas las llamamos amigos y hay muchas clases de ellos.

Tal vez cada hoja de un árbol caracteriza uno de nuestros amigos. El primero que nace del brote es nuestro papá y nuestra mamá(...). Después vienen los amigos hermanos. (...)

Mas el destino nos presenta a otros amigos, los cuales no sabíamos que irían a cruzarse en nuestro camino. A muchos de ellos los denominamos amigos del alma, de corazón. (...)

Y a veces uno de esos amigos del alma estalla en nuestro corazón y entonces es llamado un amigo enamorado. (...)

También existen aquellos amigos por un tiempo (...) Ellos acostumbran a colocar sonrisas en nuestro rostro, durante el tiempo que estamos cerca.

Hablando de cerca, no podemos olvidar a los amigos distantes, aquellos que están en la punta de las ramas y que cuando el viento sopla siempre aparecen entre hoja y otra.

El tiempo pasa, el verano se va, el otoño se aproxima y perdemos algunas de nuestras hojas, algunas nacen en otro verano y otras permanecen por muchas estaciones.

Pero lo que nos deja más felices es darnos cuenta que aquellas que cayeron continúan cerca, alimentando nuestra raíz con alegría. Son recuerdos de momentos maravillosos de cuando se cruzaron en nuestro camino.

Te deseo, hoja de mi árbol, paz, amor, salud, suerte y prosperidad. Hoy y siempre... simplemente porque cada persona que pasa en nuestra vida es única. Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros. Habrá los que se llevaron mucho, pero no habrá de los que no nos dejaran nada.

Esta es la mayor responsabilidad de nuestra vida y la prueba evidente de que dos almas no se encuentran por causalidad. "

De José Luis Borges:
El Árbol de los Amigos.

In Memoriam

Querido Jesús, amigo que te ausentaste entre las bocanadas de la canícula manchega y nos has dejado huérfanos de tus sonrisas, de tus manos y abrazos limpios. Que te conste que para mí no has muerto, pues sigues vivo como siempre, en mi memoria, en mis pensamientos. En este escalofrío que recorre todo mi cuerpo, ahora, cuanto te pienso y te escribo estas letras.

Mira qué cosas: no hace mucho me reencontré, después de 35 años sin vernos, con viejos amigos de la Universidad Laboral de Toledo, camaradas de internado adolescente, de experiencias volcánicas y torrenciales cual lluvias monzónicas, de momentos inolvidables repletos de carcajadas y llanto.

Y en el análisis sereno de esta experiencia, lo que más me ha sorprendido (por encima del aplastante impacto de la huella del tiempo, del quebranto físico de nuestros adónicos cuerpos diecisieteañeros), es que nos seguíamos queriendo, congeniando, riendo y también llorando, como si hubiera sido ayer el día que nuestros caminos se separaron. Y así quiero que sea, y así va a ser nuestra relación, querido Jesús.

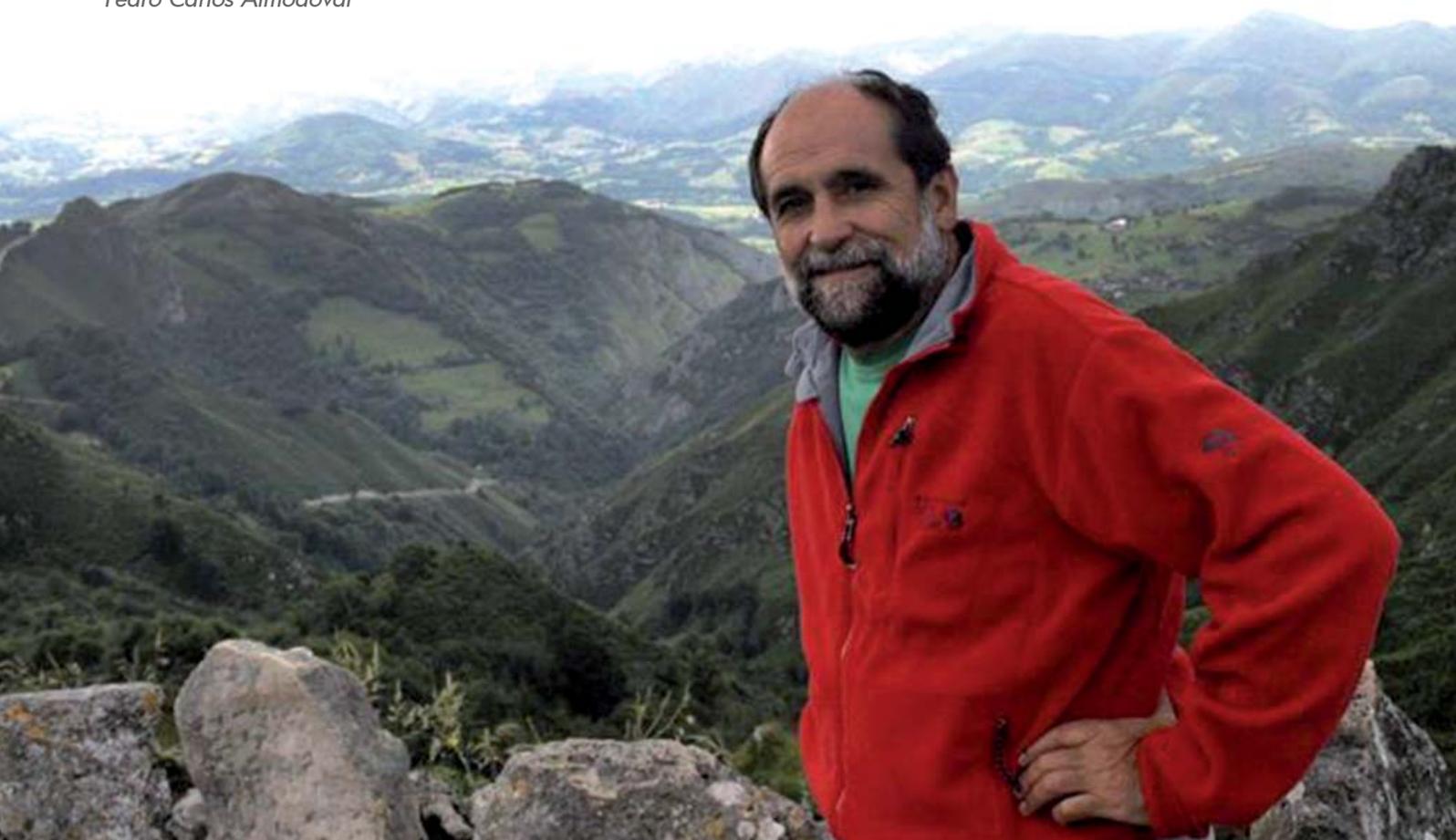
Porque hasta que nos reencontremos, en esa dimensión desconocida para nuestras rácanas percepciones, estarás presente en mi memoria, recordando siempre nuestras miradas y silencios comunicantes. Recordando todos los pensamientos que transmitías y todas las cosas que decías sin abrir la boca.

Y nos reencontraremos allí, para estrecharnos la mano y fundirnos en un abrazo limpio y sincero. Para disfrutarnos hablando de los viejos tiempos, riéndonos del Orden del día. Porque daremos suelta, barra libre, a nuestras emociones completamente anárquicas y puras, tal cual, como pasó con mis amigos de juventud en el internado.

Yo, mientras tanto, para ese momento, te guardo el dicho que muy a menudo te dedicaba cuando nos veíamos después de un tiempo: *"Ehhhh... el Tío Cañizo, la Caña d'España y de Cuenca también"*.

Jesús, te quiero y te recuerdo.

Pedro Carlos Almodóvar





LA MEDIACIÓN Y LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS DE PAREJA

El conflicto es una realidad de la vida humana. Ha existido y existirá siempre. Allí donde estén dos o más personas en interacción pueden producirse discrepancias que dan lugar al conflicto, generando tensiones y enfrentamientos que aumentan en función de la duración del mismo, destruyendo o deteriorando las relaciones y provocando luchas interminables.

Sin embargo, el conflicto, en sí mismo, no es positivo ni negativo, representa la dinámica del cambio y nos da la posibilidad de encontrar nuevas formas de poder relacionarnos con los otros y de resolver los problemas.

El conflicto no tiene edad, sexo ni clase social, afecta a todos, por lo que aprender a mirar el conflicto, cómo entenderlo, puede ayudarnos a elaborar respuestas afectivas y productivas (Bernal, 2008, 2012).

El panorama social es cada vez más complejo, los conflictos crecen y aparecen fórmulas distintas de resolverlos, que están en línea con el proceso de democratización reciente de la vida social. Formas que devuelven a los ciudadanos la oportunidad de participar en cómo resolver sus propios conflictos y de entenderlos como hechos naturales de la vida en relación, algo con lo que hay que aprender a vivir porque es parte de la vida.

Esta nueva forma de mirar el conflicto propicia el que las partes mismas intervengan en su gestión. Si otros lo gestionan las partes pueden intervenir o no. Si ellos entran en la construcción lo usarán, lo mejorarán, hablarán a sus conocidos y lo harán suyo y sus decisiones, por el mero hecho de ser suyas, se mantendrán a través del tiempo.

Una de estas fórmulas es la mediación, una manera de abordar los conflictos que tiene efectos beneficiosos para las personas al involucrarlas en la resolución de sus propios problemas, responsabilizarlas de sus acciones y del efecto de esas acciones en ellos y en los demás.

CONFLICTO DE PAREJA Y MEDIACIÓN

El proceso de cambio continuo por el que está pasando la familia en los últimos tiempos, constituye el mecanismo más importante de transformación de la pareja y la familia contemporánea.

Los nuevos roles del hombre y la mujer se afrontan con cierta inseguridad, ya no sirve lo aprendido y el esquema de relaciones entre iguales, más negociador, supone ciertas dificultades de acople, por lo que el conflicto acompaña al cambio familiar y las personas tienen que aprender a gestionar sus propios conflictos.

La familia juega un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta y de dependencia de los niños y de los adolescentes. De tal manera que cuando la pareja tiene problemas tienen un menor nivel de disponibilidad afectiva para interactuar con sus hijos, lo cual podría indicar una carencia importante para el desarrollo y adaptación de los menores.

Esta estrecha relación entre el funcionamiento de la pareja y la interacción entre padres e hijos nos indica la importancia de tener en cuenta los problemas que surgen en la pareja para prevenir los problemas de relación entre padres e hijos.

Una ayuda en los momentos críticos, en los que no se sabe cómo manejar o afrontar determinadas situaciones, resulta muy efectiva. Si se les orienta adecuadamente puede evitarse el llegar a circunstancias límites o indeseables para el mantenimiento de la paz familiar.

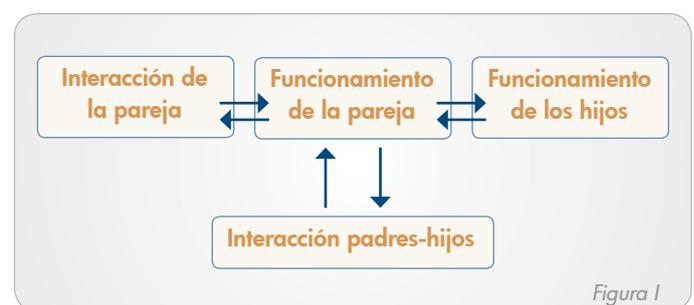


Figura I

Las parejas con problemas disponen de diferentes maneras de solucionarlos: evitar el problema, con la idea de que el tiempo todo lo cura o que vendrán tiempos mejores, sin darse cuenta que ese continuar en la situación conflictiva incrementa el conflicto; hablar entre ellos y acordar cambios que les ayuden a salir del conflicto, empresa un tanto difícil por el deterioro de la comunicación y la intensidad emocional que presentan las parejas en esta situación; acudir a un tercero que les oriente, bien planteando la ruptura, bien con la expectativa de mejorar la relación de pareja. (Figura II)



Figura II. Bernal, 2008

Acudir a una ayuda psicológica obedecer al hecho de querer arreglar las dificultades para seguir estando juntos, o de querer aclarar las dudas respecto a la separación. Decidir concluir la relación es otra manera de terminar con el conflicto.

Ambas fórmulas pueden ser una solución, aunque igualmente pueden conducir a una vuelta al conflicto, bien porque la terapia no tenga éxito, bien porque la forma de separarse no ayude a terminar el conflicto. Lo que no constituye una fórmula para solucionar el conflicto es permanecer en él sin promover ningún cambio.

Decidir poner fin a la relación de pareja es una de las experiencias más dolorosas con la que las personas nos podemos encontrar. Es una etapa de deliberación, donde los sentimientos de desilusión e insatisfacción conducen al distanciamiento.

A la dificultad que supone restablecer la consonancia mental entre separarse o no hacerlo, hay que añadir el que la decisión no suele ser compartida y uno llega a esa conclusión, tras una larga y dura reflexión y el otro no puede visualizar la situación de la misma manera, teme el cambio y opone resistencia a todo lo que significa modificar su situación. Ambos se sitúan en momentos distintos, el que toma la iniciativa cree que ya ha hecho todo lo posible por reconstruir la relación y ya no hay vuelta atrás, mientras que el compañero hace intentos de arreglo que no suelen tener éxito (Bernal y colb., 2010).

Cuando hablamos de aplicar la mediación a los conflictos de pareja nos referimos a la opción de concluir con la relación de pareja, utilizando una manera de hacerlo que no incrementa el conflicto, sino que ayude a separarse como pareja y a seguir funcionando como padres. Para ello, en mediación, se corrigen ideas equivocadas que hacen que las personas permanezcan más tiempo en la indecisión, produciéndoles un mayor sufrimiento, como el considerar que "familia" es igual a "pareja" y si la pareja se rompe, también lo hace la familia. O la de hacer responsable de los conflictos familiares al que decide separarse, sin entender que la responsabilidad de la marcha de la pareja es compartida.

Si las emociones de las personas que están en conflicto les hacen centrarse en el pasado, en lo negativo y en lo imposible, con el proceso mediador tratamos de cambiar esta situación, haciendo que las partes se centren en el presente, en lo positivo y en lo posible mediante la disminución de la

intensidad emocional, mejora en la comunicación y cambios en la manera de comprender el punto de vista del otro (Bernal, T., 2008).

La mediación proporciona un aprendizaje efectivo de resolver conflictos, da respuesta a lo que las partes esperan, que es conseguir acuerdos y la forma de hacerlo ofrece respeto e igualdad en el trato, por lo que el uso de la mediación debe ser promovida entre los ciudadanos para que conozcan una manera pacífica de acercarse a los conflictos, que facilita el derecho personal a decidir en todo lo que afecta a las personas, haciéndose responsables de la propia vida.

Aprender el enfoque mediador es conocer el funcionamiento de las propias emociones, saberlas expresar y poderlas controlar. El autoconocimiento facilita el conocimiento de las emociones de los otros y se convierte en la pieza más importante para la estabilidad personal y para una buena relación interpersonal (Bernal, 2012).

El Proceso de Mediación es importante por varios motivos:

1. Permite a las partes gestionar a ellas mismas y de manera más adaptativa sus emociones, es decir, la mediación facilita el uso de la "inteligencia emocional", permitiendo un mayor conocimiento de las emociones.
2. Utiliza la negociación en lugar del enfrentamiento y de la coerción para conseguir el respeto a la norma.
3. Reconoce las necesidades, aunque éstas se presenten con posiciones enfrentadas. La mediación mira más allá de lo que las partes dicen y del cómo lo dicen y hacen emerger sus intereses y necesidades haciéndolos compatibles y viables.

La mediación no es la panacea, no sirve para todas las situaciones conflictivas. Los profesionales y las Instituciones debemos colaborar en extender la filosofía de la mediación y modificar nuestra manera de actuar de forma que cambiemos nuestra interpretación del conflicto y favorezcamos la autodeterminación de las partes, preparando a las personas en lugar de tomar decisiones por ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNAL, T. (2008). *La mediación una solución a los conflictos de pareja*. Madrid: Ed. Colex.

BERNAL, T. (2012). *La mediación en escena*. Madrid: Ed. EOS.

BERNAL, T. y colb. (2010). *¿Conoces la mediación? La guía que enseña a separarse y a seguir siendo padre y madre*. Edita Fundación ATYME.

BERNAL, T. (2000-2011). *Seminario de crecimiento personal. Centro de Resolución de conflictos Ápside*. Madrid.

PASOS A SEGUIR PARA ESTUDIAR ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LOS MODELOS UTILIZADOS POR EL DOCENTE PARA SU DESARROLLO PROFESIONAL

TEXTO: CARMEN PIMIENTA VÁLLEZ, ORIENTADORA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PÚBLICOS DE ALMODÓVAR DEL CAMPO CEIP "VIRGEN DEL CARMEN" Y CEIP "MAESTRO JUAN DE ÁVILA"

A. ELEGIR UN CUESTIONARIO EN BASE A LOS MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

He considerado utilizar el cuestionario de Carlos Marcelo, al que he añadido una segunda parte que trata de valorar la formación abierta ofertada desde los antiguos centros de profesores de CLM; también he incluido un ítem para conocer si hay diferencia en preferencias entre la educación a distancia y la educación presencial. Todo ello lo he concretado en un documento Google (Google Docs) que he remitido a 120 profesores por correo electrónico.

A. Modelos de Desarrollo Profesional del docente (según Carlos Marcelo)	1	2	3	4	5
A.1. Modelo autónomo (Seminarios permanentes)					
A.1.1. Intercambio de experiencias educativas					
A.1.2. Renovación pedagógica					
A.1.3. Nuevas técnicas de intervención didáctica					
A.1.4. Potenciación de la capacidad creadora					
Otras:					
A.2. Modelo basado en la reflexión					
A.2.1. Resolución de problemas					
A.2.2. Renovación pedagógica					
A.2.3. Nuevas técnicas de intervención didáctica					
A.2.4. Potenciación de la capacidad creadora					
Otras:					
A.3. Modelo mediante el desarrollo curricular					
A.3.1. Adaptación del currículum al entorno					
A.3.2. Renovación pedagógica					
A.3.3. Nuevas técnicas de intervención didáctica					
A.3.4. Potenciación de la capacidad creadora					
Otras:					
A.4. Modelo a través de cursos de formación					
A.4.1. Actualización de conocimientos específicos					
A.4.2. Renovación pedagógica					
A.4.3. Nuevas técnicas de intervención didáctica					
A.4.4. Potenciación de la capacidad creadora					
Otras:					
A.5. Modelo desde la investigación					
A.5.1. Comprensión de los problemas					
A.5.2. Renovación pedagógica					
A.5.3. Nuevas técnicas de intervención didáctica					
A.5.4. Potenciación de la capacidad creadora					
Otras:					

PUNTO DE DISCUSIÓN N°1: gran parte de las necesidades de formación que experimentan los profesores en su función docente tiene su base en los deficientes planes de formación inicial, dado que en principio, las licenciaturas no van dirigidas a formar profesionales en educación y sí expertos en disciplinas concretas (química, física, tecnología, matemáticas...).

Parte (recalco la palabra "parte") de los profesionales que imparten clase en las aulas son licenciados y licenciadas con programas de formación en los que no se habla de grupos, adolescentes, ni de metodología de enseñanza-aprendizaje o de procesos de aprendizaje, comunicación, didáctica, evaluación... en sus planes de estudios no hay referencias a lo que va a ser el trabajo en las aulas.

Su formación ha podido ser excepcional en cuanto a la materia que estudian/ enseñan pero desconocen los conceptos básicos de la educación. Hacen uso de ideas preconcebidas, creencias, experiencias propias... en ocasiones no tienen vocación, no tienen empatía con los estudiantes, no saben colaborar con sus compañeros, no entienden la escuela como una organización que ha de evolucionar y aprender de sus propias experiencias... con todo ello quiero concluir que cuando el punto de partida es tan diverso, los modelos de desarrollo profesional del docente han de ser variados y complementarios.

Constatación: de un grupo de profesores, casi siempre son los mismos los que se forman, investigan o innovan, y casi siempre son los mismos los que no se quieren formar porque "no lo necesitan". Se repite año tras año.

EL CUESTIONARIO

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dDZtN1oNDJxNnV5OFIKaldPT0t1b1E6MQ>

B. ADMINISTRAR A UNA DETERMINADA POBLACIÓN DE PROFESORES

Se adapta un cuestionario para administrarlo online a una población de profesores de secundaria de la zona educativa de Puertollano.; se envía a 120 profesores y profesoras. El cuestionario es cumplimentado por 28 profesionales, por tanto considero que no es una

muestra representativa de la población estudiada, por lo que las conclusiones sacadas habría que validarlas aumentando la muestra estudiada.

C. PRESENTAR Y ANALIZAR LOS DATOS OBTENIDOS, DEDUCIENDO LAS CONCLUSIONES A QUE HAYA LUGAR

Resumen de resultados del formulario google docs en pdf adjunto.

VALORACIÓN DE LA PARTE PRIMERA DEL CUESTIONARIO

La muestra de profesores responde a las variables planteadas, pero en ningún momento añaden variables en el espacio en blanco reservado para ello. Voy a analizar los datos basándome principalmente en las elecciones de los valores 4 y 5 (bueno y muy bueno).

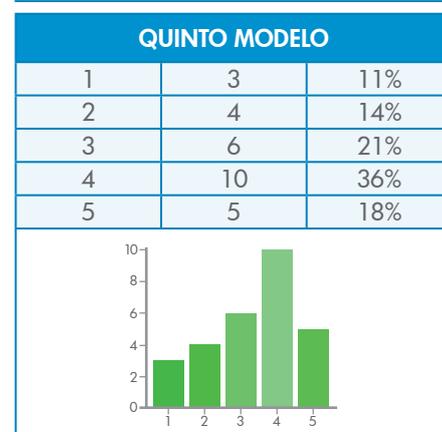
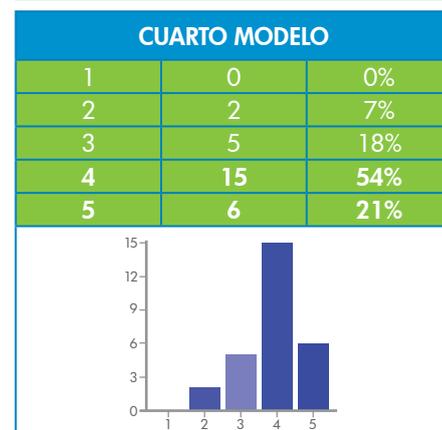
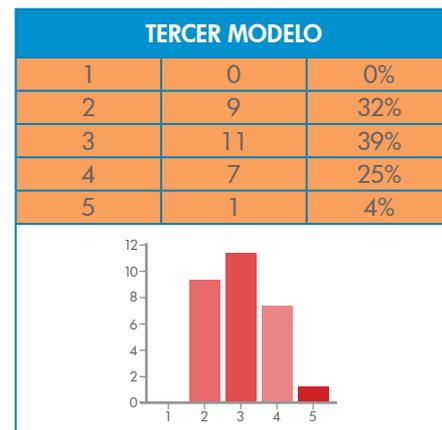
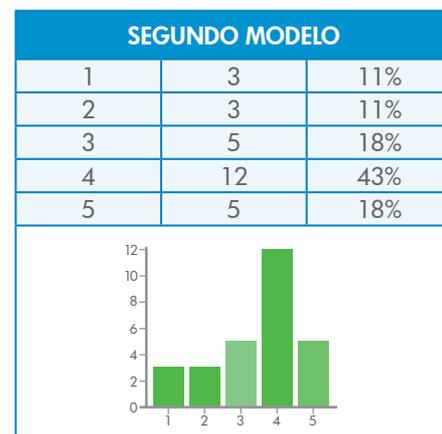
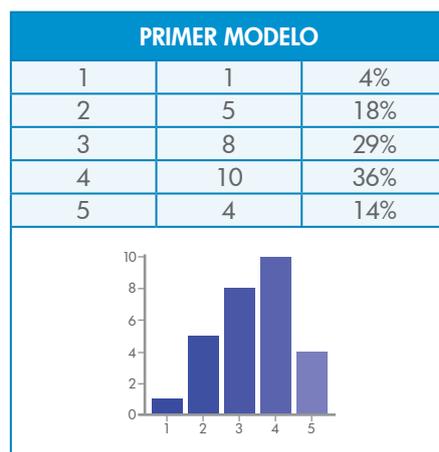
También me interesan las elecciones de los valores 1 y 2 (poco o muy poco). Las valoraciones extremas me ayudarán a comprender mejor las elecciones de los profesores.

1. COMPARACIÓN DE LA PRIMERA VARIABLE DE CADA MODELO O VARIABLE ESPECÍFICA

¿Cuál de las variables de los modelos es valorado por el mayor porcentaje de profesores con 4 ó 5?

La variable mejor valorada es la del modelo nº 4, con un 75%, y el peor valorado el modelo nº 3, con un 29%.

En los siguientes esquemas se muestra una comparación de las valoraciones de la variable específica de cada modelo.



Los resultados apuntan a que según los profesores que han colaborado en esta encuesta:

- Un 75% valoran con *alto* (4) o *muy alto* (5) que el **modelo de formación sirve para actualizar los conocimientos específicos**.
- Un 61% valoran con *alto* o *muy alto* que el **modelo basado en la reflexión sirve para la resolución de problemas**.
- La mitad del profesorado, aproximadamente, valoran con estas mismas puntuaciones (4-5) que el **modelo autónomo y el modelo desde la investigación sirvan para intercambio de experiencias educativas y comprensión de problemas** respectivamente.
- Menos de una tercera parte del profesorado valoran con alto o muy alto que el **modelo basado en el desarrollo curricular sirva para adaptar el currículo al entorno**.

2. COMPARACIÓN DE LA VARIABLE Nº 2 (común a todos los modelos)

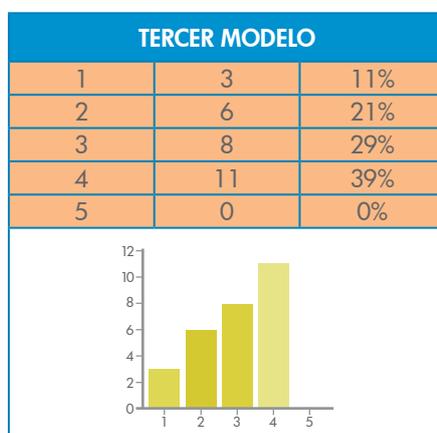
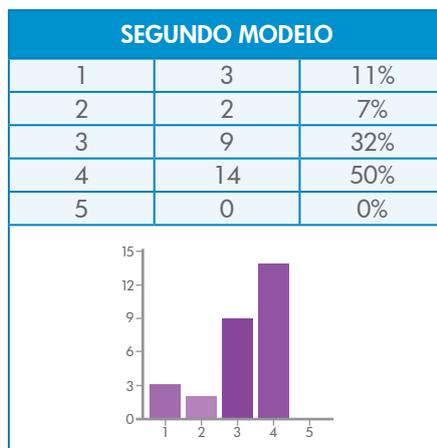
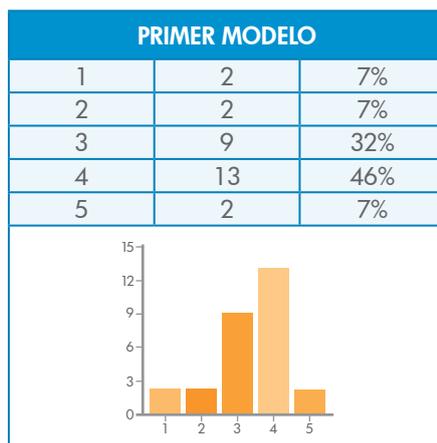
Observamos primero los porcentajes que eligen las puntuaciones 4 ó 5, y vemos:

- Que los dos modelos más valorados como herramienta de renovación pedagógica son el nº1 y el nº4, pero por poco margen.
- Sólo tres de los cinco modelos son valorados con un 5 en la variable "renovación pedagógica", siendo el 14% de las puntuaciones para el modelo a través de la formación (nº4).
- Los 5 modelos son bien o muy bien valorados por un porcentaje de profesorado que oscila entre el 39% y el 57%.

En cuanto al modelo o modelos que reciben las valoraciones más bajas en esta variable, destaca el modelo de desarrollo curricular ya que un 32% del profesorado opina que sirve poco

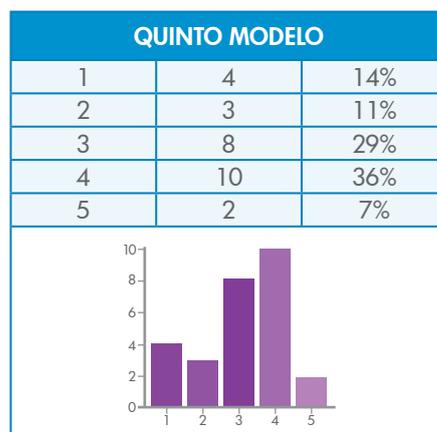
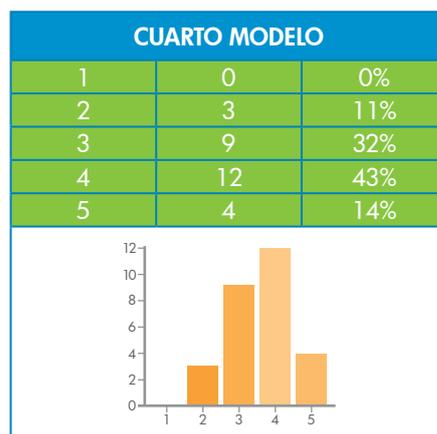
o muy poco (1-2) para la renovación pedagógica; un 25% opina lo mismo del modelo de investigación y sólo un 11%, (el menor porcentaje), opina que es así para el modelo a través de la formación.

En los siguientes esquemas se muestra una comparación de las valoraciones de la segunda variable: **Renovación específica**.



Mejor valorado

Peor valorado



3. COMPARACIÓN DE LA VARIABLE Nº 3 (común)

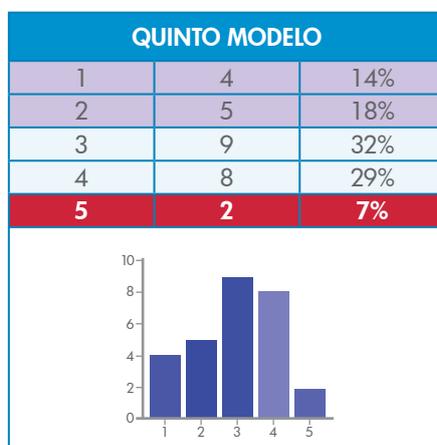
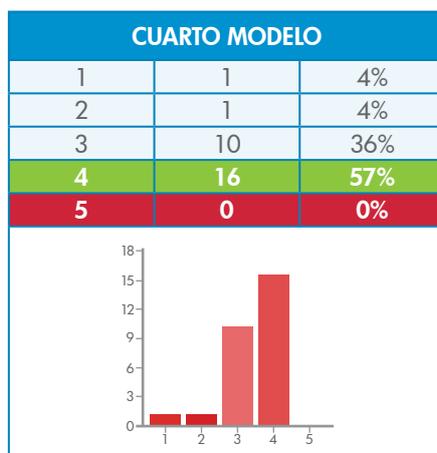
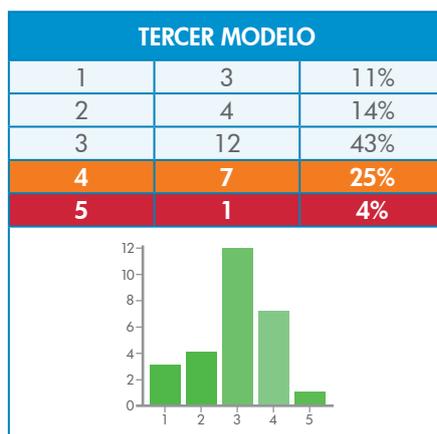
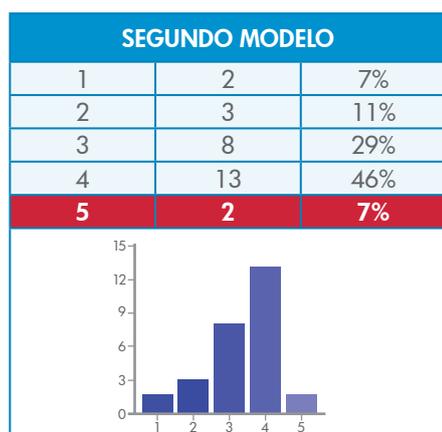
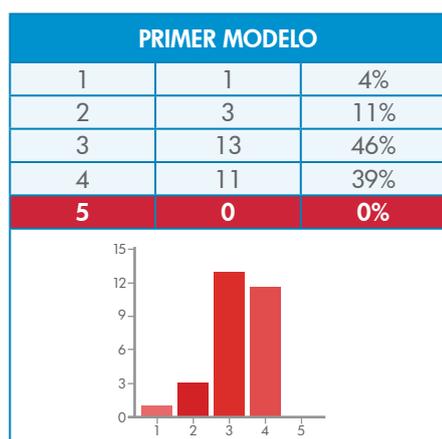
En primer lugar valoro las elecciones de las valoraciones con 4 y 5:

- El modelo más valorado por el profesorado para mejorar la formación en esta variable es el nº 4, seguido del nº 2. El peor valorado es el nº 3.
- Ningún profesor valora como muy bueno (5) ni al modelo 1 ni al 4. Ambos tienen la puntuación 0 en ese valor, a pesar de que en términos generales, el 4 (modelo de formación) mejor valorado.
- Los otros 3 modelos si reciben un porcentaje (entre el 7% y el 4%) de elecciones en el valor 5 (muy buenos).
- El modelo nº2, que es el peor valorado en las elecciones 4 y 5, si que recibe un 4% de valoraciones como "muy bueno".

Si nos fijamos en las elecciones con valoraciones de 1 y 2 (*poco o muy poco*):

- Vemos que el modelo que obtiene mayor porcentaje es el nº 5, el **modelo desde la investigación**, que recibe un 32% de elecciones (según los profesores que participan en la encuesta, sirve poco o muy poco para incorporar nuevas técnicas de intervención didáctica); por el contrario, el que menos porcentaje de valoraciones recibe es el nº 4 (**modelo a través de la formación**), sólo un 8% de profesores piensan que vale *poco o muy poco* para el desarrollo de esta variable.

En los siguientes esquemas se muestra una comparación de las valoraciones de la tercera variable: **Nuevas técnicas de intervención didáctica**.



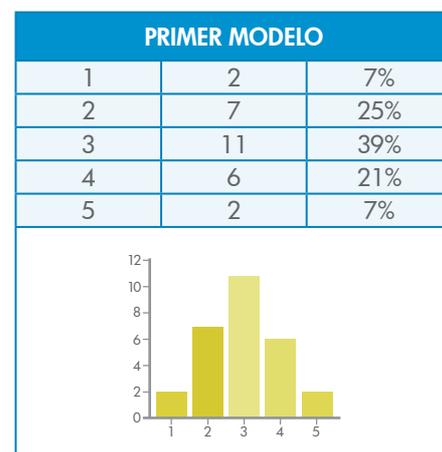
peor valorado es el nº 3 (21%); se observa que este último es el único que obtiene 0 elecciones en el valor 5.

- El modelo nº 5 se sitúa como el segundo mejor valorado, teniendo un 11% de elecciones en el valor 5.
- Los modelos nº 1 y 4 quedan empatados a 28% de elecciones.

Si nos fijamos en las elecciones con valoraciones de 1 y 2 (*poco o muy poco*):

- Todos los modelos obtienen elecciones en estos valores, incluido el nº 2 del que un 25% de profesores opinan que *sirve poco o muy poco*.
- El modelo que obtiene menos elecciones en los valores 4-5 es el que más elecciones obtiene en los valores 1-2 (un 43%).
- El nº 1 y nº 4 vuelven a empatar en estos valores (32%).
- Es muy curioso que el **modelo nº 5** está valorado como con 1-2 con un porcentaje similar a lo obtenido en 4-5; es decir, que un porcentaje de 36% de profesores opinan que este modelo *es bueno o muy bueno* para **potenciar la capacidad creadora** frente a un 35% que opinan que este modelo potencia *poco o muy poco* la capacidad creadora.

En los siguientes esquemas se muestra una comparación de las valoraciones de la cuarta variable: **Potenciación de la capacidad creadora**.



4. COMPARACIÓN DE LA VARIABLE Nº 4

Miramos las elecciones en 4-5:

- Es el modelo nº 2 (**modelo basado en la reflexión**) el que obtiene más porcentajes de elecciones con 4-5 obtiene, lo que le convierte en *el modelo mejor valorado para potenciar la capacidad creadora del aprendiz* (50%), mientras que el

Mejor valorado

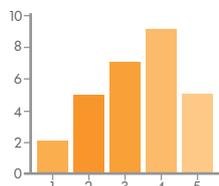
Peor valorado en los valores altos

Dato interesante

Peor valorado en los valores bajos

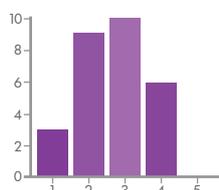
SEGUNDO MODELO

1	2	7%
2	5	18%
3	7	25%
4	9	32%
5	5	18%



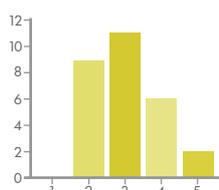
TERCER MODELO

1	3	11%
2	9	32%
3	10	36%
4	6	21%
5	0	0%



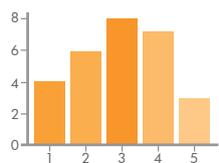
CUARTO MODELO

1	0	0%
2	9	32%
3	11	39%
4	6	21%
5	2	7%



QUINTO MODELO

1	4	14%
2	6	21%
3	8	29%
4	7	25%
5	3	11%



Mejor valorado

Peor valorado

Dato interesante

RESUMEN DE LAS PREFERENCIAS DE LOS MODELOS EN FUNCIÓN DEL OBJETIVO

	VARIABLE ESPECÍFICA	RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	NUEVAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	POTENCIACIÓN DE LA CAPACIDAD CREADORA
MEJOR VALORADO	MODELO Nº 4 A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN	MODELO Nº 4 A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN	MODELO Nº 4 A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN	MODELO Nº 2 MODELO BASADO EN LA REFLEXIÓN
PEOR VALORADO	MODELO Nº 3 MODELO MEDIANTE EL DESARROLLO CURRICULAR	MODELO Nº 3 MODELO MEDIANTE EL DESARROLLO CURRICULAR	MODELO Nº 3 MODELO MEDIANTE EL DESARROLLO CURRICULAR	MODELO Nº 3 MODELO MEDIANTE EL DESARROLLO CURRICULAR

Del análisis de los datos se pueden concluir las siguientes generalizaciones:

- EL MODELO MÁS ELEGIDO COMO BUENO O MUY BUENO EN TRES DE LAS CUATRO VARIABLES ES EL MODELO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN.
- EL MODELO QUE ES ELEGIDO COMO PEOR MODELO DE LOS CINCO PARA EL DESARROLLO DE TODAS LAS VARIABLES PRESENTADAS ES EL MODELO MEDIANTE EL DESARROLLO CURRICULAR.
- TODOS los modelos son valorados como útiles para mejorar en los objetivos, independientemente de los porcentajes.

El siguiente cuadro recoge el porcentaje de elecciones entre 4 y 5 otorgadas a los modelos en su capacidad para formar en las variables detalladas:

MODELO/ VARIABLE	MODELO AUTÓNOMO	MODELO BASADO EN LA REFLEXIÓN	MEDIANTE EL DESARROLLO CURRICULAR	A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN	MODELO DESDE LA INVESTIGACIÓN
VARIABLE ESPECÍFICA PARA EL MODELO	50%	61%	29%	75%	54%
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	53%	50%	39%	57%	43%
NUEVAS TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	39%	53%	29%	57%	36%
POTENCIACIÓN DE LA CAPACIDAD CREADORA	28%	50%	21%	28%	36%

Como el cuadro nos muestra:

- Para la *renovación pedagógica*, el profesorado prefiere el **modelo a través de la formación**, seguido del **modelo autónomo**.
- Para la actualización en las *nuevas técnicas de intervención didáctica*, vuelven a preferir principalmente el **modelo a través de la formación** seguido del **modelo basado en la reflexión**.
- Para la *potenciación de la capacidad creadora*, prefieren el **modelo basado en la reflexión** seguido del **modelo basado en la investigación**.

Como conclusión, resaltar que todos los modelos reciben elecciones en todas las variables, con independencia de los porcentajes

VALORACIÓN DE LA PARTE II DEL CUESTIONARIO

1. ¿PREFIEREN LOS PROFESORES DE ESTA ZONA LA FORMACIÓN A DISTANCIA O LA FORMACIÓN PRESENCIAL?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FORMACION A DISTANCIA	18%	11%	11%	0%	14%	0%	11%	18%	7%	7%
FORMACION PRESENCIAL	0%	0%	0%	4%	11%	4%	11%	14%	32%	21%

De los resultados podemos observar que:

- Si nos fijamos en los porcentajes de elección a partir del 5 (entre 5 y 10).
 - Un **57%** de profesores valoran la **formación a distancia** mientras que un **93%** lo hace con la **formación presencial**.
 - La mayor diferencia la encontramos en las puntuaciones 9 y 10 (a la **formación a distancia** la valoran con estas puntuaciones **un 14%** de profesores mientras que a la **formación presencial** lo hace **un 53%**).
- Si nos fijamos en la distribución de los porcentajes en los valores del 1 al 4, sólo un **4%** de profesores valoran con estas puntuaciones la **formación presencial**, mientras que un **40%** lo hacen con la **formación a distancia**.

La **conclusión** es que, a pesar de que ambas modalidades son valoradas por un porcentaje de profesores como *adecuadas*, la diferencia es a favor de la **formación presencial**, el cual se valora más en las puntuaciones altas y menos en las bajas.

Los profesores prefieren la formación presencial.

2. ¿EN QUÉ MODALIDADES DE FORMACIÓN HAN PARTICIPADO LOS PROFESORES DE ESTA ZONA?

3. ¿CUÁL DE ESTAS MODALIDADES ES MEJOR VALORADA?

DATOS	SEMINARIO			GRUPO DE TRABAJO			PROYECTO DE INNOVACIÓN			PROYECTO DE FORMACIÓN EN CENTRO		
PORCENTAJE DE PROFESORES QUE HAN PARTICIPADO	89%			85%			67%			46%		
ELECCIONES EN LOS DISTINTOS VALORES	1	0	0%	1	0	0%	1	1	4%	1	0	0%
	2	1	4%	2	1	4%	2	1	4%	2	1	4%
	3	9	32%	3	3	11%	3	4	14%	3	3	11%
	4	9	32%	4	15	54%	4	5	18%	4	6	21%
	5	7	25%	5	5	18%	5	6	21%	5	4	14%

De los datos podemos concluir que:

- la modalidad de formación en la que más han participado los profesores encuestados ha sido EL SEMINARIO, seguido de LOS GRUPOS DE TRABAJO. En ambas modalidades los profesores diseñan el programa, los componentes (a partir de 4 participantes como mínimo), las fechas y proponen los créditos y el tiempo de dedicación.
- La participación es menor tanto en los proyectos de innovación como en los de formación en centro. En ambas modalidades se precisa un tanto por ciento elevado de los componentes del claustro (acuerdos entre mayor número de participantes) y una mayor duración y complejidad del proyecto.

3. Valoran con un 1 ó 2 entre un 4% y un 8% de participantes; la menor valorada es la modalidad de PROYECTO DE INNOVACIÓN.
4. Si miramos las elecciones en los valores 4-5, la mejor valorada es la modalidad de GRUPO DE TRABAJO (72%), seguido del SEMINARIO (57%).
5. El más valorado con 5 es el SEMINARIO (25%), seguido de la modalidad de PROYECTO DE INNOVACIÓN (21%).

D. CON TODO ELLO, ELABORAR EL INFORME CORRESPONDIENTE

Una vez revisada la valoración que el profesorado hace de los modelos propuestos, me planteo algunas cuestiones.

CUESTIÓN N° 1

¿Qué se entiende por formación del profesorado?

Podría explicarse como aquellos procesos de estudio, práctica e investigación que facilitan el desarrollo de competencias profesionales y que se desarrollan a través de diversas estrategias o modelos.

En nuestro caso, los modelos propuestos por Carlos Marcelo (AUTÓNOMO, REFLEXIÓN, CURRICULAR, CURSO, INVESTIGACIÓN).

El profesor tiene que potenciar el desarrollo de competencias básicas en su alumnado, por tanto, la formación que necesita también es competencial, y no únicamente de competencias disciplinarias (lingüística, matemática, cultural y artística, conocimiento e interacción con el mundo físico) sino que tiene que incluir además competencias transversales (digital, social, de aprender a aprender, de autonomía e iniciativa, emocional).

De todas las competencias que el profesorado debe desarrollar, recalco de manera especial la competencia lingüística (*hablar, conversar, escuchar, leer y escribir*). La formación y la docencia están íntimamente relacionadas con la COMUNICACIÓN; con todas

y cada una de estas subcompetencias, cuyo desarrollo en el alumnado, está cada vez más restringido y supeditado al sistema educativo. Un profesor debe saber escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, y ha de tener presente que muchos de sus alumnos únicamente van a trabajar estas competencias si se trabajan en el aula.

Las competencias profesionales del docente son muy diversas y complementarias, incluyendo competencias disciplinarias, pedagógicas, organizativas y de investigación. (Teresa Bardisa Ruiz, tema 2. Convivencia Escolar. Uned).

CUESTIÓN N° 2

Todos sabemos que la formación del profesorado se erige como un factor de calidad de la enseñanza.

¿Debemos pensar que cuanto más formados y preparados estén los profesionales, mejor formados y preparados estarán los alumnos?

Obviamente, un sistema compuesto por profesionales preparados y formados, eleva el nivel de desempeño de la labor docente y los resultados del sistema. Pero me gustaría detenerme aquí y reflexionar sobre esta cuestión.

Esta afirmación, que en principio parece lógica, no siempre se cumple, o al menos, no siempre repercute directamente en la preparación del alumnado.

Existen, a mi parecer, otras variables que modulan la repercusión de la formación del profesorado en el éxito académico-educativo de sus alumnos; sin pretender ser exhaustiva, nombraré algunas:

De parte del profesorado. La MOTIVACIÓN y la VOCACIÓN. Ambas variables intervienen en la necesidad de formación que un docente pueda experimentar, pero también en la necesidad de incorporar su saber a la práctica diaria y compartirlo con los demás.

No siempre se observa que lo que un profesional ha aprendido lo traslada al aula. La investigación-formación-reflexión-evaluación-estudio deberían ir unidas a la ACCIÓN.

De parte de las familias.

Las EXPECTATIVAS y VALORES que tengan hacia sus hijos.

Los HÁBITOS que hayan sido capaces de instaurar desde sus pautas educativas.

CUESTIÓN N° 3

¿Existe el modelo de formación del profesorado o deberíamos hablar de un modelo de formación de centros-escuelas?

No todos los profesores parten del mismo punto ni aspiran a llegar al mismo lugar; tampoco tienen el mismo nivel de formación, ni las mismas necesidades, ni siquiera el mismo criterio para valorarlas. Además, la formación inicial es variada y diversa (licenciados, diplomados, postgrados, doctores...) y los contextos con los que se relacionan y en los que discurre su tarea diaria también.

Se podría concluir de lo anterior que no habría una modalidad idónea para todos y que tampoco una sola modalidad puede dar respuesta a todas y cada una de las necesidades cambiantes y dinámicas que se plantean en la vida de un docente (necesidades, posibilidades, actitudes...).

Los modelos de formación han de constituirse en modelos diversos y ricos que atiendan a las necesidades **no del individuo, sino del grupo**, tomando como grupo al conjunto de profesores que trabajan en un centro educativo, ya que si hay algo que todos tenemos en común es que no atendemos en solitario a nuestras funciones, porque formamos parte de una institución que crece y se desarrolla o, que se estanca y no se adapta a las necesidades de la sociedad-alumnado.

Del conjunto de profesionales que trabajan en un centro, o en una zona educativa, algunos no están motivados-interesados en la formación como manera de mejorar su desarrollo profesional y desentonan en el grupo de docentes; otros muchos investigan, buscan, combinan distintas modalidades. Los unos y los otros suelen repetir: los que no se forman, no tienen interés por la formación; los que se forman, cada vez buscan más.

CUESTIÓN N° 4

¿Debe contar el modelo de formación de centro-escuela con la participación del resto de la comunidad educativa?

¿Contamos con claustros escuchantes, atentos y abiertos a la participación de alumnado y familias, o siquiera convencidos de lo positivo de esta colaboración?

¿Deben los modelos de formación incorporar a la comunidad educativa?

No se trata de que el profesorado se adapte a la comunidad sino de haya un estímulo mutuo; que la comunidad participe de la vida del centro y viceversa; que se compartan valores y esfuerzos.

Otro indicador internacional de calidad de la escuela, junto con el de la formación del profesorado, es la participación e implicación de las familias.

Me refiero más concretamente a la participación directa de las familias en las actividades didácticas en la clase y en la escuela; la herramienta básica de trabajo es del diálogo, y las organizaciones educativas han de incorporar tiempos y espacios para la participación y colaboración real de la comunidad (un ejemplo de esta participación son los centros COMUNIDADES DE APRENDIZAJE).

COMO CONCLUSIÓN

Buscamos un profesorado con un excepcional desarrollo de la competencia lingüística complementada por otras competencias (digital, social, de iniciativa personal...) capaz de trasladar al servicio de su alumnado cualquier mejora en su acervo profesional, con motivación y vocación hacia la enseñanza y con la convicción de que trabaja en una organización (escuela) en la que ha de colaborar y buscar colaboración con el resto del profesorado, y como no, con el resto de la comunidad educativa.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que amablemente habéis colaborado en la encuesta y especialmente al profesor D. José Cardoma Andújar.

BIBLIOGRAFÍA

CARDONA ANDÚJAR, J. (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

MARCELO, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Artículo en EPAA.

MARCELO, C. (2007). *La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad*. Artículo en RBRP.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. -coordinadoras- (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Colección Metas educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.

BARDISA RUIZ, T. y VIEDMA ROJAS, A. (2006). *Convivencia escolar*. Madrid: UNED.





POR JOSÉ FRANCISCO GONZÁLEZ RAMÍREZ
PSICÓLOGO Y ESCRITOR

MÉTODO TRAZOS:

programa de refuerzo de la grafía

reflexiones y consideraciones sobre el programa

El interés que me llevó a diseñar los tres cuadernos del «Método Trazos» para mejorar la grafía en los tres ciclos de la Educación Primaria, fue el deseo de hacerme una idea clara de lo que supone escribir manualmente, más allá del significado que como lenguaje competencial, o instrumental, tiene este aprendizaje básico, centrando la investigación en lo más distintivo: su carácter motor.

PECULIARIDADES EVOLUTIVAS DE LA ESCRITURA

Se escriba como se escriba la singularidad motriz resulta inherente a esta conducta. Sabemos que la historia de la escritura corre pareja con la praxis antropológica del uso de la mano. Una de las visiones más exhaustiva nos la proporcionó, en el siglo pasado, investigaciones como las del etnólogo A. Leroi-Gourhan. Documentó, entre otros muchos

asuntos, que la oponibilidad del pulgar supone un punto de inflexión evolutiva, pues, facilitó el uso y la construcción de herramientas, el acceso a la tecnología y al conocimiento de los hechos.

Oponer el pulgar es hoy fuente de entrenamiento y aprendizaje para los niños en edad infantil antes de iniciarse en la escritura, específicamente uno de ellos se denomina «*aprendizaje de la pinza*», básico en la ejercitación de la pre-escritura. Así, pues, tres cosas facilitaron el acceso a la cultura: (a) el cerebro (b) la palabra y (c) la mano; o dicho en otros términos: (1) la biología, (2) la ecología y (3) la sociedad.

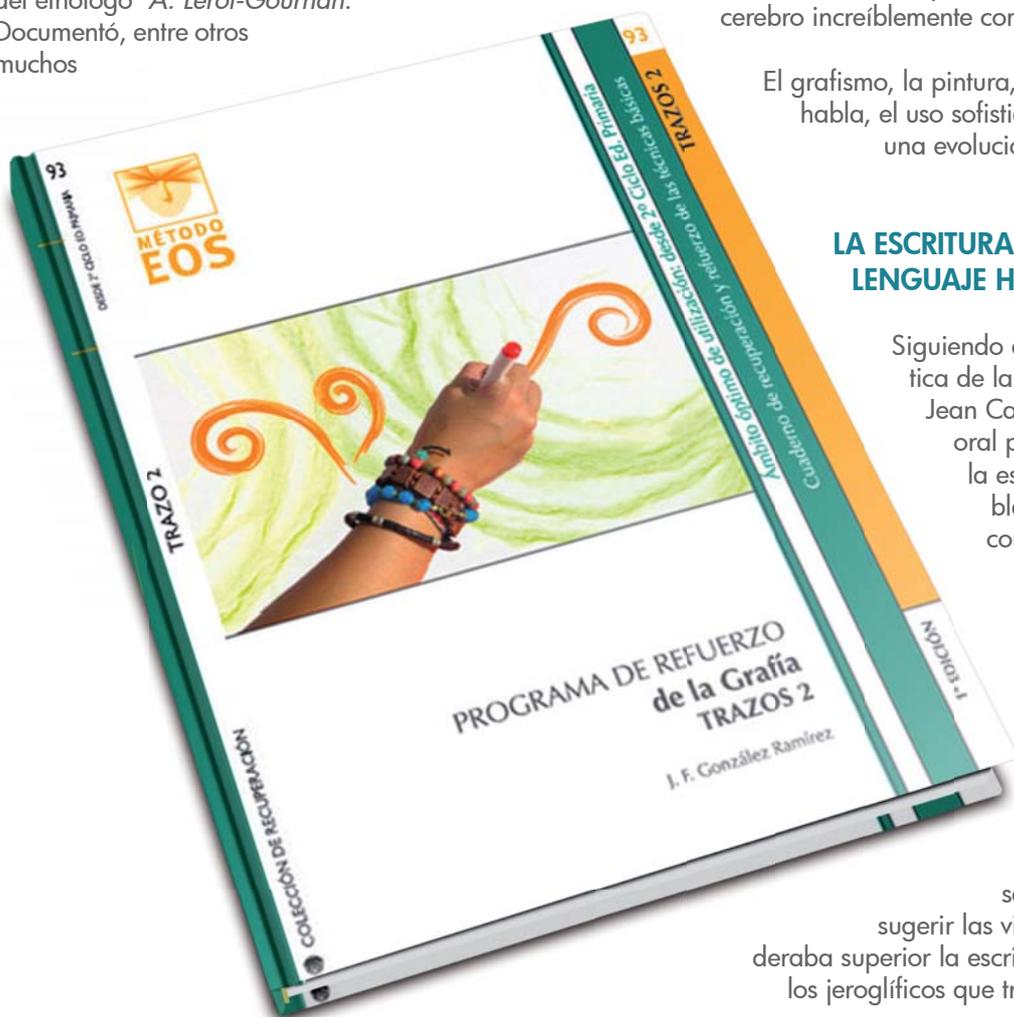
La asimilación y la acomodación conductual elaboradas a lo largo de la filogénesis produjo en nuestro organismo estructuras anatómicas, y funciones neuronales, que formaron un cerebro increíblemente complejo.

El grafismo, la pintura, la producción de herramientas, el habla, el uso sofisticado de la mano, etc., provocaron una evolución sin parangón en la Naturaleza.

LA ESCRITURA: ¿UN SUCEDÁNEO DEL LENGUAJE HABLADO?

Siguiendo al profesor francés de sociolingüística de la Universidad de la Sorbona, Louis-Jean Calvet, 2009, parece que el lenguaje oral poseyera una naturaleza anterior a la escritura, dada la fugacidad del habla, que la tendencia natural fuera a compensarla y sustituirla mediante el grafismo, la pintura y la escritura; ésta última, porque además termina adquiriendo una *marca fonética* que en su origen le faltaba, como si la escritura cumpliera la función de transcribir sonidos: eso es un error.

La escritura no es un derivado secundario del habla como pudiera sugerir las viejas ideas de Rousseau que consideraba superior la escritura fonética, por ejemplo, a la de los jeroglíficos que transcribe esencialmente ideas, o la



del estilo chino que expresan palabras y proposiciones, o, más contemporáneamente, el antropólogo francés *Lévi-Straus*, que siguió valorando la escritura no fonética como propia de los pueblos no civilizados o salvajes.

La capacidad para escribir no es algo que aparezca de repente, por mucho que datemos su invento en tiempo de los sumerios, -aprox. 5.000 a. C-. Ésta ha seguido, de forma natural, el proceso evolutivo del lenguaje, una larga transformación que incluye lo genético; es más, como el lenguaje oral posee una base biológica. La escritura requiere un determinado nivel de desarrollo y maduración cerebral, así como haber asimilado una ingente cantidad de otras capacidades previas.

Neurológicamente se han tenido que formar redes de activación e inhibición según los principios de interconexión bioeléctrica entre axones y dendritas. Estas redes básicas deben estar genéticamente pre-programadas antes de que el niño pueda llegar a escribir.

NUESTRA ESCRITURA OCCIDENTAL ES GRÁFICA Y FONÉTICA

La escritura, pues, es lenguaje y no está subordinada al habla, como expresa *L. J. Calvet*. A los psicólogos cognitivistas, lingüistas, etólogos, así como neurólogos y antropólogos, etcétera, les interesa comprobar cómo el ser humano llegó a la conducta de escribir; y, lo más interesante: cómo se ejerce esta capacidad única y distintiva de nuestra especie en la actualidad.

Ciertamente el lenguaje pictográfico, el gestual y el oral, desarrollaron en sí mismas las capacidades que posibilitan la escritura.

Una escritura fonética como la nuestra, tan estrechamente relacionada con lo oral, suponen una fórmula más dentro del conglomerado de otras muchas maneras de escribir que poco tienen que ver con el sonido, pero, cuya finalidad esencial, en todas ellas, trata de dar salida a los contenidos de la conciencia.

La escritura fonética se realiza mediante la unión de letras, sílabas y palabras, y la elaboración de oraciones, párrafos y textos, que como sucede con el habla, permite una ingente cantidad de nuevas posibilidades comunicativas.

El carácter gráfico y la conexión fonética, en el **«Método Trazos»**, une lo caligráfico con el desarrollo de la capacidad de hacer grafías. Dibujar y escribir son dos conductas que tienen mucho que ver entre sí.

En los cuadernos «Trazos» existen unas actividades denominadas de «rasgueo» que también dan pie al refuerzo y a la mejora de la grafía.

(Para una apreciación más exhaustiva de la fundamentación y la guía didáctica de nuestro sistema, y no repetir aquí contenidos muy específicos del método «Trazos», recomiendo leer el post: www.josefranciscogonzalez.com/mis-libros/refuerzo-de-la-grafia/).

LA ESCRITURA SENSOMOTRIZ

Ajuriaguerra (1964), Trillat (1957) y otros, entendían que una reeducación, o refuerzo de la grafía, pasa necesariamente por una terapia que relaciona la capacidad para el dibujo con la ejercitación del trazo, además de hacerlo con la grafía de las letras propiamente, y que los procesos motores y sensorio-perceptivos que intervienen a la hora de escribir son esenciales tenerlos en cuenta.

Para Portollano (1998) y otros muchos, que desarrollaron este nuevo enfoque sobre el aprendizaje de la escritura, influyen en la nueva manera de entender la caligrafía que gira alrededor de patrones neuromotrices: la psicomotricidad fina y gruesa; el grafismo; el dominio del espacio y el control del impulso; la lateralización; la representación mental; el dibujo, el esquema corporal, la elaboración de figuras y formas, la representación de las letras, la escritura de oraciones, siendo la caligrafía propiamente una función de fluidez y velocidad, regularidad y armonía.

Para F. Cueto (2009) y otros, que independientemente de los aspectos cognitivos, describen los procesos motores como inexorablemente unidos a las capacidades perceptivas y sensoriales de un cerebro que no proyecta la escritura sobre el papel como simples imágenes guardadas en la memoria sino como registros de movimientos motrices alográficos y grafémicos.

Para escribir, el cerebro, previamente, debe haberse programado sensorial y perceptivamente, esto incluye la asimilación del movimiento, la representación y el manejo del espacio, y por supuesto el control de la energía (movimiento, espacio y energía).

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS EJERCICIOS DE MÉTODO «TRAZOS»

Escribimos en base a la adquisición de automatismos psicomotores. En este proceso, y de una manera plástica, el cerebro está continuamente autogenerándose mediante el acopio de la experiencia y la interconexión neural.

Si cambiamos ciertos hábitos podríamos modificar los circuitos cerebrales en que se basan nuestra peculiar forma de ejecutar la grafía, en esto se basa los ejercicios del método «Trazos».

En los cuadernos usamos una diversidad de fuentes tipográficas que tienen la finalidad de generar una cierta desconexión con el propio estilo caligráfico y experimentar así otras vías de automatismos.

Se ensaya con diversos tamaños de letras, maneras de enlazarlas, y una diversidad de espacios gráficos donde se trabaja el trazo de letras, sílabas, palabras y frases, permitiendo que el cerebro incorpore nuevas experiencias sensorio-perceptivas y también se proponen ejercicios independientes de la copia y el dictado, que permiten la escritura productiva, donde existe planificación y autoelaboración.

Cuando se trata de actividades puramente gráficas, de rasgueo, se controla el movimiento del trazo desde un punto «I» a un punto «F» en una diversidad de ondas, formas y dibujos, que, varían en tamaño, grosor, dirección, velocidad, presión, etc., semejante a lo que sucede con la escritura, que persigue la finalidad de transferir nuevas habilidades para la ejecución de la grafía. Además de que son actividades muy oportunas que desarrollan la capacidad de atención y concentración, la observación, el razonamiento y la memoria espacial.

ENTENDER LA CALIGRAFÍA DE OTRO MODO

Para *Francisco C. Serraller*, caligrafía significa: «El arte de escribir con bellos rasgos», desde una triple vertiente: (1) claridad, (2) organización y (3) armonía.

Desde la perspectiva de *Crépieux-Jamin*: «Una escritura organizada» es el resultado de una evolución de la grafía desde un estadio previo «inorganizado» a otro «organizado», determinado por la claridad y la legibilidad, y cuya expresión máxima está en la armonía gráfica, en el equilibrio del trazo seguro y creativo.

Para *P. L. Linares* el acto motor de escribir exige: (a) reconocer; (b) reproducir a la vista; (c) memoria; (d) uso de signos como: [(1) sucesión, a veces interrumpida de movimientos, (2) de dirección, (3) dimensiones diferentes, (4) transferencias mentales que se inscriben en un espacio restringido (5) sobre una línea horizontal, (6) de izquierda a derecha]; (e) maduración del sistema nervioso central y periférico y un desarrollo de la psicomotricidad general (fina y gruesa), con [(1) un tono adecuado, (2) coordinar bien los movimientos relacionados con la mano y los dedos, (3) desarrollo del esquema corporal, donde hay que activar bien la vista y el oído, evitar la torpeza motriz, y dominio de los movimientos finos de los dedos]; (f) potenciar el esquema corporal y la lateralidad; (g) dominio del espacio, orientándose en él, y los movimientos que lo implican, como son [(1) orientación, (2) evaluar las distancias, (3) crear las formas, (4) prever los movimientos]; (h) poseer un buen potencial en [(1) organización temporal, y 2) ritmo adecuado].

En estos y otros fundamentos se apoya este nuevo método de caligrafía, quizás como una suma más al esfuerzo de los que tratan de proponer materiales prácticos para reforzar la grafía).

FICHA TÉCNICA

Autor: José Francisco González Ramírez, psicólogo y escritor, josefrancogomez@gmail.com

Editorial: Editorial EOS, Madrid, 2012, eos@eos.es

Obras:

TRAZOS 1. Programa de refuerzo de la Grafía.

Ámbito óptimo de utilización: 1^{er} Ciclo de Ed. Primaria.

ISBN: 978-84-9727-446-3. 142 págs. PVP: 15 €

TRAZOS 2. Programa de refuerzo de la Grafía.

Ámbito óptimo de utilización: 2^o Ciclo de Ed. Primaria.

ISBN: 978-84-9727-447-0. 142 págs. PVP: 15 €

TRAZOS 3. Programa de refuerzo de la Grafía.

Ámbito óptimo de utilización: 3er Ciclo de Ed. Primaria.

ISBN: 978-84-9727-448-7. 142 págs. PVP: 15 €

Sinopsis:

Material para mejorar la grafía. Para ello se entrena al alumno con actividades que trabajan el espacio gráfico (trazos de letras, sílabas, palabras y texto), también se presentan gran cantidad de ejercicios que entrenan el rasgueo (realización de trazos continuos) en ondas, formas y dibujos. El material está pensado para alumnos con «mala letra» y para los que teniendo una caligrafía aceptable quieren mejorarla.

Es un PROGRAMA DE REFUERZO DE LA ESCRITURA NOVEDOSO, más específicamente los ejercicios persiguen mejorar la claridad de la letra, tener más organización en el trazo, producir mejor ritmo y armonía al escribir.

El método de trabajo no es el convencional, ni es una propuesta como si tuviéramos que aprender a escribir de nuevo. Se trata de que el alumno se enfrente a su caligrafía teniendo nuevas experiencias sobre el ESPACIO GRÁFICO donde se ubican las letras, las sílabas y las palabras, líneas de texto y párrafos. Por otro lado, como dijimos, proponemos otros ejercicios gráficos de tipo ondas, formas y dibujos en bucles para que se adquieran nuevas habilidades gráficas y se desarrollen una mayor destreza para escribir.

El tiempo de aplicación de los ejercicios es variable, según la edad y las habilidades que se posean para el grafismo, las exigencias de las actividades van a depender del desarrollo y la maduración.

Los cuadernos se integran bien en los programas escolares de refuerzo de la escritura y pueden valer como complemento para dificultades como las que tienen los alumnos disgráficos, o de necesidades educativas especiales, aunque no van dirigidos especialmente a ellos.

Son válidos para el colegio, la casa, el aula, para trabajarlos dirigidos por profesores o padres. Está publicado dentro del prestigioso «Método EOS», dirigidos por Jesús García Vidal.



POR LUCÍA SÁNCHEZ-ALARCOS GONZÁLEZ-MOHINO. ORIENTADORA EDUCATIVA EN LOS CEIP "NUESTRA SEÑORA DE LOS ÁNGELES" Y "MAESTRO JUAN DE AVILA" DE PEDRO MUNOZ (CIUDAD REAL). COMPONENTE DEL GRUPO DE TRABAJO CINE Y VALORES DE APOCLAM

UP

EL VALOR EDUCATIVO DEL cine

La sociedad en la que nos encontramos, con frecuencia y desgraciadamente, nos expone una visión materialista de la vida, con matices de egoísmo, individualismo y pérdida de ciertos valores.

La falta de metas, voluntad y persistencia con la que a veces nos tropezamos, es un obstáculo para afrontar los problemas y valores como la solidaridad y el respeto, están carentes en numerosas ocasiones.

La película que a continuación se presenta, muy lejos de esa línea, nos plantea la vida como una aventura en sí misma, y nos previene con una inyección de energía y optimismo para hacernos de nuevo con los grandes valores, esos que nos sirve en bandeja y que tanta falta nos hacen para levantarnos ante la adversidad y volar alto en nuestra aventura.



UP (2009)

FICHA TÉCNICA

Título original: Up.

Guión y Dirección: Pete Docter, Bob Peterson y Thomas McCarthy.

Producción: Jonas Rivera, John Lasseter, Andrew Stanton.

País y año de producción: Estados Unidos, 2009.

Género: Animación. Aventuras. Comedia.

Protagonistas: Edward Asner, Christopher Plummer, Jordan Nagai, Bob Peterson

Fotografía: Patrick Lin, Jean-Claudie Kalache.

Música: Michael Giacchino.

Montaje: Kevin Nolting.

Productora: Pixar Animation Studios

Distribución: Walt Disney Pictures

Duración: 96 minutos.

Web oficial: www.disney.es/FilmesDisney/up/

SINOPSIS

Carl Fredricksen es un viudo vendedor de globos de 78 años que, finalmente, consigue llevar a cabo el sueño de su vida: enganchar miles de globos a su casa y salir volando rumbo a América del Sur. Pero ya estando en el aire y sin posibilidad de retornar, Carl descubre que viaja acompañado de Russell, un explorador que tiene ocho años y un optimismo a prueba de bomba. (FILMAFFINITY)

PREMIOS OBTENIDOS

2009. **2 Oscars:** Mejor película de animación y Mejor banda sonora. 5 nominaciones.

2009. **Premios Annie:** Mejor película y mejor director. 9 nominaciones.

2009. **2 Globos de Oro:** Mejor filme de animación y Mejor banda sonora.

2009. **2 Premios BAFTA:** Mejor película de animación y Mejor banda sonora. 4 nominaciones.

2009. **Asociación de Críticos de Los Ángeles:** Finalista largometraje de animación.

COMENTARIO

Como nos tiene acostumbrados, una vez más la compañía de animación Pixar nos deleita con una gran película en la que no sólo se cuenta una historia en la que el humor está presente, sino que nos acerca a unos personajes perfectamente perfilados, entrañables y cercanos, que son capaces de provocarnos la sonrisa (esa mueca tierna y emocionada), así como nos entusiasma con una calidad técnica magistral, como se hace evidente en la banda sonora, la estética del color y en el montaje excepcional, destacando la secuencia en la que se resume la vida del protagonista.

Los primeros quince minutos del film son sublimes y sumen al espectador en la nostalgia, de modo que pueda partir de la misma sensación en la que se encuentra nuestro protagonista, aferrado a los recuerdos y objetos del pasado.

Y si nos remitimos a la calidad humana de la película, entonces es imprescindible destacar su ternura, emotividad y capacidad de despertar la ilusión y la esperanza, las ganas de caminar y venirse "arriba" ante los problemas.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA

TEMA: Amistad. Amor. Cooperación y Ayuda Mutua. Respeto a la Naturaleza.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria.

ÁREAS CURRICULARES: Puede trabajarse de modo multidisciplinar, pero las materias con las que la película está más relacionada son: Conocimiento del Medio, Educación Artística y Lengua Castellana y Literatura.

COMPETENCIAS BÁSICAS:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia emocional.
- Autonomía e iniciativa personal.

VALORES: Amor, Amistad, Convivencia, Fortaleza, Solidaridad, Voluntad, Lealtad, Creatividad, Respeto.

CONTRAVALORES: Falta de Ética, Ambición, Manipulación, Egoísmo, Materialismo, Resentimiento, Inmovilismo.

OBJETIVOS:

- Apreciar la importancia de algunos de los valores que se tratan en la película como base de las relaciones humanas: Amor, Amistad, Convivencia, Fortaleza, Solidaridad, Voluntad, Lealtad.
- Concienciar a los alumnos/as del deber de Respeto a la Naturaleza para poder vivir en armonía con nuestro entorno.
- Discriminar y realizar un juicio de los contravalores que se tratan en la película.
- Fomentar la Toma de Decisiones.
- Afianzar determinados conocimientos relacionados con aspectos curriculares.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Iniciarse en el Lenguaje Audiovisual.

CONTENIDOS:

- Valores y Contravalores.
- Toma de Decisiones.
- Inventos y Experimentos.
- Referentes geográficos y medioambientales.
- Conceptos básicos del Lenguaje Audiovisual: La Banda Sonora.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Propuesta de actividades, secuenciadas por tiempos y adaptadas a los diferentes Ciclos de Primaria.

I. ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO DE LA PELÍCULA

- **PRIMER CICLO.** En gran grupo se iniciará un intercambio comunicativo en torno a las preguntas siguientes (el profesor orientará y mediará en esta actividad para que sea ágil, significativa y coherente con el posterior visionado del film):
 - ¿Qué es un invento? ¿Y un experimento? ¿En qué se diferencian?
 - ¿Dónde está Sudamérica? Consultamos un mapamundi.
 - ¿Qué significa "UP" en inglés?
 - Viendo la carátula de la película, ¿de qué puede tratar?
 - ¿Qué es la Banda Sonora de una película?
- **SEGUNDO CICLO.** En pequeños grupos de 4 ó 5 alumnos/as, se responde a las siguientes cuestiones:
 - Define "invento" y "experimento" (se puede usar el diccionario o consultar la web) y pon un ejemplo de cada uno.
 - Localiza América del Sur en un mapamundi y cuenta por cuántos países está compuesta.
 - Define "catarata" y nombra algunos ejemplos que conozcas.
 - ¿Qué significa "UP" en inglés?
 - Viendo la carátula de la película, ¿de qué puede tratar?
 - ¿Qué es la Banda Sonora de una película?

Se expondrán brevemente a todo el grupo-clase las conclusiones obtenidas por cada uno de los grupos, pero sin llegar a establecer debate previo en profundidad. El maestro/a orientará y mediará en esta actividad para que sea ágil, significativa y coherente con el posterior visionado del film.

- **TERCER CICLO.** En pequeños grupos de 4 ó 5 alumnos/as, se responde a las siguientes cuestiones:
 - Idea un invento con la finalidad de transportarte con tus pertenencias a otro lugar muy lejos de donde vives actualmente.
 - Localiza América del Sur en un mapamundi y cuenta por cuántos países está compuesta. Elige uno de ellos y habla sobre lo que sepas de él.
 - Define "catarata" y nombra algunos ejemplos que conozcas.
 - ¿Qué significa "UP" en inglés? ¿Por qué le han puesto ese título a la película?
 - Viendo la carátula de la película, ¿de qué puede tratar?
 - ¿Qué es la Banda Sonora de una película? ¿Conoces alguna que te guste especialmente?

Se expondrán brevemente a todo el grupo-clase las conclusiones obtenidas por cada uno de los grupos, pero sin llegar a establecer debate previo en profundidad. El maestro/a orientará y mediará en esta actividad para que sea ágil, significativa y coherente con el posterior visionado del film.

II. VISIONADO DE LA PELÍCULA

- Es necesario indicar a los alumnos/as que tengan en cuenta los aspectos trabajados antes del visionado. Se les puede ofrecer la posibilidad de tomar notas durante la proyección.
- Breve explicación introductoria de la película, sinopsis, personajes principales y momentos de la película propicios para un análisis audiovisual.
- Breve explicación del Lenguaje Audiovisual, adaptada al nivel del grupo-clase.
- Proyección continua, sin comentarios, cortes ni perturbación alguna, para lograr la máxima atención y concentración.
- Revisión de escenas o secuencias interesantes durante las actividades posteriores al visionado.

III. ACTIVIDADES POSTERIORES AL VISIONADO

- **PRIMER CICLO.** En *pequeño grupo*, se plantearán los siguientes interrogantes para luego comertarlos en gran grupo:
 - o ¿Qué inventa Carl Fredricksen para poder desplazarse con su casa y todas sus pertenencias a las Cataratas Paraíso?
 - o ¿Por qué quiere llevar su casa hasta allí?
 - o ¿Cómo reacciona cuando se da cuenta de Russell va con él?
 - o ¿Cómo es Carl Fredricksen al principio de la película? Nombra tres adjetivos.
 - o ¿Cómo acaba siendo Carl Fredricksen al final de la película? Nombra tres adjetivos.
 - o ¿Cómo es Russell? Nombra tres adjetivos.
 - o ¿Por qué Chals Muntz vive desde hace tantos años en un sitio tan lejano?
 - o ¿Por qué todos sus perros hablan y le obedecen?
 - o ¿Está bien lo que hace Chals Muntz con los animales? ¿Por qué?
 - o Pon algunos ejemplos de cosas que podemos hacer para respetar la Naturaleza y cuidar el medioambiente.
 - o Carl Fredricksen hizo una promesa a su esposa ¿cuál era? ¿La acaba cumpliendo?
 - o En la película hemos visto cómo la amistad no tiene fronteras (ni de edad, ni de raza, ni de religión...). Pon algún ejemplo que conozcas además del que hemos visto de Carl y Russell.
 - o Cuando Carl ve que los globos se van pinchando, tiene que empezar a tirar sus objetos y recuerdos del pasado y al final la casa acaba desapareciendo con todas sus cosas. Sin embargo Carl gana algo más valioso ¿de qué se trata?
 - o ¿Cómo te sientes después de ver la película?
 - o ¿Qué te ha enseñado?

De forma **individual**, cada alumno/a realizará un dibujo relacionado con la película e inventará una frase o mensaje sobre lo que ha aprendido de ella.

- **SEGUNDO CICLO.** En *pequeño grupo*, se plantearán los siguientes interrogantes para luego comentarlos en gran grupo:
 - o ¿Qué otro invento podría haber utilizado Carl Fredricksen para desplazarse con su casa y todas sus pertenencias a las Cataratas Paraíso?
 - o ¿Por qué quiere llevar su casa hasta allí?
 - o ¿Cómo es Carl Fredricksen al principio de la película? Nombra tres adjetivos y explica por qué es así.
 - o ¿Cómo acaba siendo Carl Fredricksen al final de la película? Nombra tres adjetivos y explica por qué acaba siendo así.
 - o ¿Cómo es Russell? Nombra tres adjetivos como mínimo que definan su personalidad.
 - o Haz un resumen de la historia de amor entre Carl y su esposa.
 - o Cuando nos cuentan cómo transcurre esta historia, lo hacen a través de la música. ¿Crees que es importante entonces la Banda Sonora en esa secuencia? ¿Por qué? ¿Cómo te has sentido al verla?
 - o Al principio, Carl admiraba a Chals Muntz pero, ¿por qué cambia de opinión?
 - o ¿Por qué todos sus perros hablan y le obedecen?
 - o ¿Está bien lo que hace Chals Muntz con los animales? ¿Por qué?
 - o Pon algunos ejemplos de cosas que podemos hacer para respetar la Naturaleza y cuidar el medioambiente.
 - o Carl Fredricksen hizo una promesa a su esposa ¿cuál era? ¿La acaba cumpliendo?
 - o ¿Por qué es importante cumplir las promesas?
 - o ¿Además de la medalla de "ayuda a los mayores", qué medalla le darías a Russell?
 - o ¿Qué nos enseña la película sobre la amistad? (Dirigir la respuesta hacia la idea de que la amistad no tiene fronteras)
 - o El día 29 de abril es el "Día de la Solidaridad Intergeneracional" ¿Qué crees que significa? ¿Qué puedes hacer para celebrarlo?
 - o Cuando Carl ve que los globos se van pinchando, tiene que empezar a tirar sus objetos y recuerdos del pasado y al final la casa acaba desapareciendo con todas sus cosas. Sin embargo Carl gana algo más valioso ¿de qué se trata?
 - o ¿Qué lección nos enseña la película en relación a las pertenencias materiales?
 - o ¿Cómo te sientes después de ver la película?
 - o ¿Qué te ha enseñado?

De forma **individual**, cada alumno/a realizará un pequeño "Diario de Aventuras", dibujando cosas importantes que le han ido ocurriendo a lo largo de su vida. Se elaborará también una lista de "Cosas que voy a hacer".

- **TERCER CICLO.** En *pequeño grupo*, se plantearán los siguientes interrogantes para luego cometarlos en gran grupo:
 - o Al principio de la película, el pequeño Carl salta por encima de una pequeña piedra, una grieta e intenta subir al tronco de un árbol cortado. ¿Qué se nos está queriendo decir con esa metáfora?
 - o ¿Cuál es la finalidad de Carl Fredricksen al querer llevar su casa con todas sus pertenencias a las Cataratas Paraíso? ¿Por qué es importante para él?
 - o ¿Cómo es Carl Fredricksen al principio de la película? Explica por qué es así.
 - o ¿Cómo acaba siendo Carl Fredricksen al final de la película? Explica por qué acaba siendo así.
 - o ¿Cómo es Russell? Nombra adjetivos que definan su personalidad y valora cuál es su mayor virtud.
 - o Haz un resumen de la historia de amor entre Carl y su esposa.
 - o Cuando nos cuentan cómo transcurre esta historia, lo hacen a través de la música. ¿Crees que es importante entonces la Banda Sonora en esa secuencia? ¿Por qué? ¿Cómo te has sentido al verla?
 - o Al principio, Carl admiraba a Chals Muntz pero, ¿por qué cambia de opinión?
 - o ¿Qué ocasiona que Chals Muntz se convierta en una persona despiadada?
 - o Pon algunos ejemplos de cosas que podemos hacer para respetar la Naturaleza y cuidar el medioambiente, ¿lo llevas a la práctica?
 - o ¿Por qué es importante cumplir las promesas?
 - o ¿Además de la medalla de “ayuda a los mayores”, ¿qué medalla le darías a Russell?
 - o ¿Qué nos enseña la película sobre la amistad? (Dirigir la respuesta hacia la idea de que la amistad no tiene fronteras)
 - o El día 29 de abril es el “Día de la Solidaridad Intergeneracional” ¿Qué crees que significa? ¿Qué puedes hacer para celebrarlo?
 - o Cuando Carl ve que los globos se van pinchando, tiene que empezar a tirar sus objetos y recuerdos del pasado y al final la casa acaba desapareciendo con todas sus cosas. Sin embargo Carl gana algo más valioso ¿de qué se trata?
 - o ¿Qué lección nos enseña la película en relación a las pertenencias materiales?
 - o ¿Qué piensas que es más importante, las cosas materiales o lo no material como los sentimientos y emociones? Pon algún ejemplo.
 - o ¿Cómo te sientes después de ver la película?
 - o ¿Qué te ha enseñado?

En **gran grupo** y con la mediación del maestro/a se pueden realizar las siguientes actividades:

- o Comentad qué momentos de la película o en qué personajes están presentes los contravalores que trata (consultar el apartado correspondiente a “Contravalores” de la propuesta didáctica).
- o Cerrar la actividad con unas breves conclusiones a modo de aforismos, o ideas-fuerza, y recogerlas por escrito.

De forma **individual**, cada alumno/a realizará un pequeño “*Diario de Aventuras*”, dibujando cosas importantes que le han ido ocurriendo a lo largo de su vida. Se elaborará también una lista de “*Cosas que voy a hacer*”.

Otra actividad que puede realizarse de forma individual es que cada uno/a imagine una decisión importante que haya tenido que tomar en la que entrasen en conflicto aspectos contradictorios y que analicen qué valoraron más y por qué.

ACTIVIDAD COMÚN PARA TODOS LOS CICLOS. En **gran grupo**, y después de la puesta en común, se lanzará la siguiente propuesta: en la película, los protagonistas afrontan los problemas juntos, y la ayuda mutua y la amistad pueden con todas las adversidades. Al final consiguen salvar a los animales y que ninguno de los dos se sienta solo, lo que supone el inicio de una nueva vida más feliz y optimista. Por eso, el título de la película, “Up”, anima al crecimiento, a levantarse ante las adversidades y tomar decisiones importantes para resolver nuestros problemas. Así que cuando estemos decaídos, tristes o no nos apetezca trabajar, podemos utilizar esta expresión “Up” para acordarnos de animarnos ante las dificultades.

FUENTES DE REFERENCIA

DOCTER, P. y PETERSON, B. (2009). *Up*. (Filme)

APOCLAM (2011). Proyecto de Cine y Valores de APOCLAM: *Lenguaje Audiovisual cinematográfico. Orientaciones metodológicas para el desarrollo de actividades de educación en valores mediante el cine. Fichas didácticas de películas educativas.*

www.filmaffinity.es || <http://es.wikipedia.org>



POR MANUEL TRALLERO SANZ.
ORIENTADOR Y MIEMBRO DE CIDEAS, COLECTIVO PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLOS EDUCATIVOS APLICADOS

ASPECTOS PREOCUPANTES EN LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN INFANTIL Y PRIMARIA

Primero desaparecieron los Equipos de Atención Temprana, y con ellos las fundadas expectativas de contar con otros, también de carácter específico.

Aproximadamente tres años antes de que se procediese a la injustificada liquidación de los antiguos Equipos de Orientación, momento en el cual los miembros de los mismos, absolutamente contrarios a tal decisión, fuimos obligados a elegir una de las Unidades de Orientación en centros de Primaria, creadas al efecto.

Fuimos objeto de un trato muy injusto y claramente discriminatorio con respecto a nuestros compañeros de los IES, que incluso fue reconocido por la Administración, aunque no corregido. Era el año 2005 cuando se promulgaba el Decreto que regulaba la orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha, modificando de manera radical el modelo habido hasta entonces, con una importantísima ampliación de recursos que trajo consigo la posibilidad de asignar a cada orientador de Infantil y Primaria un centro de dos o más líneas, o dos centros menores, pero al tiempo, suponía su conversión en funcionarios huérfanos de normativa,

inseguros ante una situación en la que cada cual trabajaba como podía.

En este tiempo transcurrido, a mi juicio, no se han producido avances positivos en nuestras condiciones laborales y profesionales, salvo el contemplado como tal por los sindicatos representativos y muchos de nosotros, entre los que no me cuento, que se produjo mediante acuerdo sindical en 2008, por el cual, nuestra hasta entonces precaria autonomía con respecto a los centros acabó.

Quedó clara nuestra pertenencia al Claustro y la posibilidad de acceder al Consejo Escolar y el ejercicio de la dirección, lo cual, y a la vista de lo que todavía hoy sigue ocurriendo, ha venido a generar, si cabe, nuevas dudas acerca de las funciones de los orientadores en los centros de Primaria.

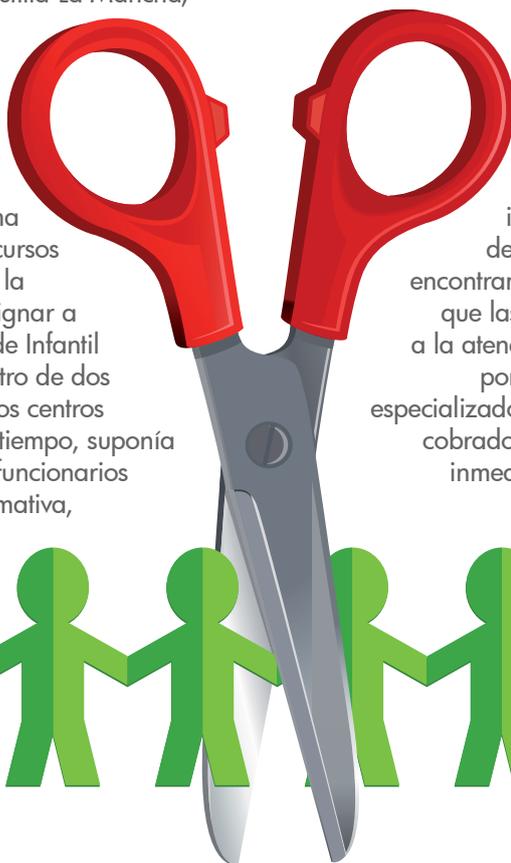
Pocos podían imaginar que a día de hoy pudiésemos seguir en esa situación incómoda en la que desde el principio nos encontramos. No percibimos que las funciones relativas a la atención a la diversidad por parte del personal especializado y ordinario hayan cobrado en nuestro entorno inmediato la importancia que merecen.

En 2010 se produjo el espaldarazo a los cambios consiguientes al acuerdo, mediante la promulgación de un nuevo Decreto por el que se modificó el de 2005, que regulaba la Orientación en Castilla-La Mancha, que como queda dicho, acabó con los Equipos y creó las Unidades.

Ahora el turno de la supresión era para las segundas, que con más pena que gloria pasaban con sólo cinco años de edad a mejor vida, por obra y gracia del Gobierno. Por ello los orientadores, sí, en algunos casos los mismos que fueron obligados cinco años atrás a hacerse cargo de las Unidades de Orientación, vimos cómo se suprimían nuestras plazas, pasando a ser miembros de las plantillas de los centros de Infantil y Primaria donde se ubicaban las mismas.

Hoy todavía nuestras funciones, supuestamente especializadas, las que son inherentes a nuestra condición de orientadores, son supervisadas, dirigidas y coordinadas por otros funcionarios teóricamente no competentes, que de tiempo en tiempo, y según interese, pretenden rellenar nuestros horarios con otras tareas como la vigilancia de recreos, sustituciones y docencia.

La Administración debió encontrar el resquicio legal para proceder a la incorporación de los orientadores, pero no a la de los PTSC, miembros de indiscutible presencia en cualquier modelo de orientación.



Y por esas cosas que repugnan a la inteligencia, pero que la Administración, porque puede, suele hacer, el reducidísimo número de miembros de este colectivo a día de hoy siguen siendo miembros de Unidades de Orientación suprimidas hace tiempo, y con expectativas más que razonables de encontrarse en vías de extinción.

Por otro lado, los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje observan con demasiada frecuencia evidentes faltas de respeto hacia su labor cuando se les imponen horarios, antes siquiera de señalar necesidades reales de intervención especializada, con actividades docentes variadas, sustituciones y apoyos de carácter rutinario y lineal, que poco tienen que ver con sus auténticas funciones de cara a la atención a la diversidad.

Es más. A pesar de que el mencionado Decreto de Orientación en Castilla-La Mancha, declaraba la importancia de las tutorías como primer nivel de la orientación, los tutores en Primaria sien-

ten cómo se les asignan responsabilidades de todo tipo, sin contrapartidas, y sin espacios de tiempo real para su abordaje en coordinación con el resto de implicados. Y, sin embargo, cualquiera podría constatar que un porcentaje importante de los profesores que deben hacerse cargo de las tutorías son paradójicamente los miembros menos expertos y menos estables de las plantillas, es decir, los últimos que llegan, los que no tienen más remedio que cargar con lo que nadie quiere.

La orientación en Infantil y Primaria necesita un impulso decidido por parte de las Administraciones, y éstas parecen mirar hacia otro lado. Un impulso en busca de seriedad y rigor en la planificación y aplicación. Por la calidad. Somos muchos más los efectivos implicados, pero la falta de reconocimiento a nuestra labor nos desdibuja y nos hace prescindibles en beneficio de prioridades, que se me antojan mezquinas.

Somos muchos más, pero nos coordinamos mucho menos. No se nos permite.

Si nosotros, quienes todavía creemos en lo que hacemos no lo remediamos, la atención a la diversidad será meramente testimonial dentro de nuestro sistema educativo.

Adoptemos una postura activa al respecto deberíamos evitar en lo posible los atropellos de que somos objeto.

Deberíamos creer en nosotros y en lo que hacemos porque entre todos estamos en condiciones de aportar una experiencia larga y una digna historia de trabajo de la que podemos sentirnos orgullosos, aunque no satisfechos, porque ha sido construida con generosas dosis de profesionalidad y esfuerzo.

Deberíamos reclamar cada uno desde nuestro centro y función que se trate con respeto nuestra labor en aras de una atención a la diversidad digna.

No queremos que nadie haga nuestro trabajo, sólo que se nos permita hacerlo lo mejor posible.

APOCLAM formación online
ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN CASTILLA-LA MANCHA



CURSOS DE FORMACIÓN APOCLAM. III EDICIÓN

Atención a las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades en la escuela inclusiva. Evaluación e intervención con superdotados y talentosos.

Fecha: del 15.10.2012 al 30.01.2013 | Profesores: Juan Carlos López Garzón y Francisco J. Mateos

Evaluación e intervención cognitiva en los procesos de la lectura y la escritura. Evaluación e intervención mediante disociaciones. Evaluación e intervención en lectura, escritura, dislexias, disgrafías, ortografía (3ª Edición).

Fecha: del 20.11.2012 al 10.03.2013 | Profesores: José Luis Galve, Alejandro S. Dioses y Jesús Torres

CURSOS PREVISTOS PARA EL PRÓXIMO SEMESTRE

¿Qué son y cómo se programan las Competencias Básicas? Profesor: José Ramiro Viso Alonso

Evaluación psicopedagógica de alumn@s con dificultades de aprendizaje. Proceso de realización de los informes psicopedagógicos y su adecuación a las respuestas de atención a la diversidad. Profesor: José Luis Galve Manzano



POR MARTA GUZMÁN ESCOBAR, ORIENTADORA EDUCATIVA EN EL CEIP "GARCILASO DE LA VEGA" DE TOLEDO Y DAVID ARELLANO AYLLÓN, P.T. SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN EL IES "JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN" DE LORCA (MURCIA)

Proyecto Educativo para la Promoción del Desarrollo personal

VALORA-T

Situado en el Centro de Lorca (Murcia), y fundado en los años cuarenta, el IES "José Ibáñez Martín" ha evolucionado en el tiempo sufriendo una profunda modernización tras los daños ocasionados por los terremotos de Mayo de 2011.

Actualmente, el Centro escolariza a alumnado procedente de Lorca y sus pedanías, contando con una gran diversidad sociocultural y económica. El porcentaje de inmigración corresponde con el 15% del total de alumnado, lo que hace necesario que el Centro, y sobre todo el profesorado, sea muy dinámico para adaptarse a las necesidades que se dan a diario.

El elevado nivel de desmotivación generalizado que presenta el alumnado hacia el futuro con motivo de la situación de crisis social en la que estamos inmersos, así como la vivencia de los terremotos acontecidos el pasado año en la localidad de Lorca, han generado la necesidad de tomar medidas desde el Instituto para intentar reconducir la trayectoria académica y personal de gran parte de nuestro alumnado.

Respecto al Proyecto Educativo del Centro, cabe destacar los valores solidarios y de respeto e igualdad que tradicionalmente se dan en la ciudad de Lorca con motivo de su historia.

En este contexto se diseña y pone en marcha VALORA-T, un proyecto interdisciplinar que surge para paliar el alto nivel de desmotivación generalizada que presenta el alumnado hacia aspectos de la vida en general (personales, educativos, sociales, familiares, etc.) y que se ha visto agravado con los terremotos que tuvieron lugar el pasado año en la localidad.

VALORA-T consta de una gran variedad de actuaciones y actividades de diversa índole que promueven el desarrollo personal del alumnado participante y los valores prosociales atendiendo a la individualidad de cada uno de ellos.

Objetivo general:

Potenciar el desarrollo personal del alumnado escolarizado en el IES "José Ibáñez Martín" trabajando valores prosociales relacionados con el respeto, la tolerancia, la justicia, la igualdad y la solidaridad con el fin de incrementar sus niveles de rendimiento académico y favorecer el clima de convivencia del Centro en su conjunto.

Objetivos específicos:

- Promover la transmisión de valores prosociales hacia el alumnado participante.
- Prevenir posibles conductas y/o comportamientos de riesgo social.
- Fomentar relaciones positivas entre la comunidad educativa y las familias.
- Potenciar hábitos saludables de alimentación y cuidado personal en nuestros y nuestras jóvenes.
- Desarrollar actitudes de empatía y potenciar la autoexpresión emocional como medio para comprender y relacionarse satisfactoriamente con los/las demás.
- Actuar como agente motivador directo del alumnado que se encuentra en especiales situaciones de riesgo.
- Recuperar al alumnado que presenta desmotivación generalizada.
- Desarrollar habilidades sociales para gestionar y resolver conflictos pacíficamente en las relaciones y la convivencia en el Centro, la familia y el grupo de amistades.

En cuanto a los contenidos principales trabajados a lo largo del proyecto, podemos destacar que están directamente relacionados con la adquisición y consecución de distintos valores prosociales:

- **El Respeto.** Objetivo: fomentar las actitudes de respeto hacia los/as demás.
- **La Tolerancia.** Objetivo: poner en alza el valor de la tolerancia para/con nuestros iguales.
- **La Justicia.** Objetivo: analizar y vivir la justicia como un derecho y deber del conjunto de la ciudadanía.
- **La Igualdad.** Objetivo: ensalzar actuaciones que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres.
- **La Solidaridad.** Objetivo: incrementar los niveles de sensibilidad solidaria de nuestros y nuestras jóvenes.

De este modo, y desde un punto de vista constructivista, se favorece la creación de contextos favorables al aprendizaje de los distintos valores prosociales en un clima motivacional de cooperación, donde cada alumno y alumna reconstruye su aprendizaje con el resto del grupo partiendo de su propia experiencia interna.

Por otro lado, y con objeto de ilustrar más detalladamente la puesta en escena de VALORA-T, a continuación se detallan las distintas actividades realizadas:

Actividades de trabajo individualizado:

- Entrevistas personales para conocer situación educativa, familiar, expectativas académicas y laborales, ocio, etc.
- “Cuéntame una historia en la que seas el/la protagonista”.
- “Si fuera...”
- “Enumeramos nuestras cualidades”.
- Análisis y matriz de situación.
- Cuadrante de organización semanal de tardes lectivas.
- “Qué pienso, qué digo, qué hago”.
- “Afirmación personal versus confirmación grupal”.
- “Motivación versus desmotivación”.
- Lectura y análisis de “El Elefante Encadenado” de Jorge Bucay.

Actividades de trabajo grupal:

- “Pensamiento divergente en 9 puntos”.
- Visionado, análisis y debate de “El Circo de la Mariposa” de Joshua Weigel.
- Empatizamos con “Nick Vujicic”.
- Análisis de letras musicales.
- Lectura, análisis y debate de “El Caballero de la Armadura Oxidada” de Robert Fisher.
- Lectura, análisis y debate de “Nicolás encuentra su sitio”, autoría propia.

En cuanto al carácter innovador de las actividades realizadas, podemos destacar que en su conjunto generan en el alumnado múltiples expectativas a distintos niveles:

- Individual:** El alumnado es capaz de pensar en y por sí mismo sin sentirse coaccionado por el entorno que le rodea, es decir, conocerse mejor para poder desarrollarse íntegramente como ciudadano.
- Grupal:** Las actividades desarrolladas en la tutoría promueven que el grupo esté siempre expectante sobre cuáles van a ser los nuevos temas a trabajar en las sucesivas sesiones participando de manera muy activa en las mismas y dejando de lado todos aquellos prejuicios existentes en el aula.

- Comunitario:** Los valores que trabajamos en el centro educativo, potencian que nuestro alumnado sea más crítico tanto social como solidariamente y tenga iniciativas altruistas en las diferentes acciones que se están desarrollando en Lorca en la actualidad.

Hasta la fecha, el proyecto ha sido valorado muy positivamente por parte de todo el personal implicado en el mismo. Tanto profesorado, como alumnado, familias y otros agentes participantes, se muestran satisfechos con los logros que se van alcanzando. Igualmente, todas las actuaciones realizadas han incidido en la mejora del clima de convivencia del Centro, lo que otorga al proyecto de una validez y reconocimiento especial.

Finalmente, cabe destacar que el principal valedor para el reconocimiento por parte del profesorado, radica en la intervención y el seguimiento personalizado del alumnado atendido, además de la coordinación y la retroalimentación con los equipos docentes.

Así mismo, observamos que prácticamente la totalidad del alumnado objeto de la intervención ha mejorado tanto su rendimiento académico como su nivel de interrelación con los iguales, lo que supone un éxito rotundo en el trabajo realizado que nos anima a seguir trabajando en la misma línea en sucesivos cursos.

BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA

BARBERÁ ALBALAT, V. (2001). *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid: Editorial Santillana.

CARBONELL FERNÁNDEZ, J. L. (Director) (1999). *Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

CARRASCOSA, M. J. y MARTÍNEZ MUT, B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE MURCIA (2000). *Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar*. Murcia: Consejería de Educación y Ciencia.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.



Bibliografía comentada

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES:

Programa de enriquecimiento curricular

Emma Arocas Sanchís; Gabriela Vera Lluch. 2012. Editorial CEPE.

La superdotación intelectual y las altas capacidades humanas son un área de investigación que ha generado desde hace algunas décadas una producción intensa, con propuestas de distinto cariz en cuanto a modelos teóricos explicativos, criterios de evaluación y procedimientos de intervención. Sin embargo, en el ámbito educativo existe en la actualidad una cierta confusión conceptual debida a:

- Las numerosas aportaciones teóricas que han originado una situación de ambigüedad e, incluso, desacuerdo en las concepciones y en las formas de intervención.
- Las ideas y mensajes, que transmiten los medios de comunicación, que tienden a presentar la superdotación desde una perspectiva casi mágica y alejada de la realidad.

En este trabajo, se revisan algunas aportaciones teóricas que las autoras consideran las más relevantes y se describen procedimientos y estrategias de atención educativa propias de una escuela inclusiva.

El análisis de casos reales de niños y niñas, desde educación Infantil hasta Primer Ciclo de Educación Secundaria, completa la obra.



LOS TORRES, UNA FAMILIA DE ESCRITORES

Programa de Intervención en los procesos de escritura para alumnos de 2º y 3º ciclo de primaria

Eva Uceira Rey; Rosa Mary González Seijas; Fernando Cuetos Vega. 2012. Editorial CEPE.

Consta de un manual para el profesor y del cuaderno para el alumno.

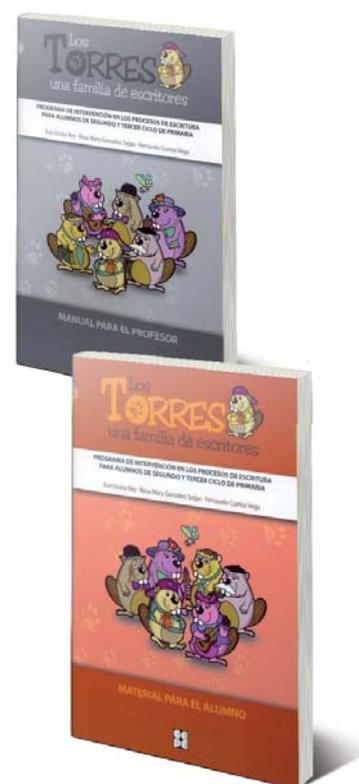
El dominio de la escritura es esencial tanto dentro como fuera del ámbito escolar. El buen escritor debe aprender múltiples habilidades teniendo en cuenta que la escritura es un proceso complejo que implica construir un texto que comunicará "algo a alguien" en un contexto específico.

Con este programa se intervienen aquellos componentes de la escritura que se consideran básicos para la instrucción de la misma y deben ser modelados y enseñados de manera explícita y sistemática.

Este material va dirigido a los maestros en Audición y Lenguaje, en Pedagogía Terapéutica, en Educación Primaria, a los Orientadores y a todos aquellos profesionales que trabajen con alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Los objetivos del programa son:

- Mejorar los procesos cognitivos implicados en la escritura.
- Utilizar estrategias adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura.
- Orientar sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura a través de un programa explícito y sistemático.
- Animar a los alumnos a mejorar su escritura a través de un método creativo, original y divertido.





Novedades Legislativas



NORMATIVA DE MAYO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	15/05/2012	95	Resolución de 11/05/2012 por la que se dictan instrucciones complementarias como consecuencia de la modificación de las plantillas de maestros en determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Educación Especial y Colegios Rurales Agrupados.
			Resolución de 25/04/2012, por la que se regulan las pruebas que dan acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño para el curso 2012-2013.
			Resolución de 07/05/2012, por la que se convoca la realización de pruebas para la obtención de determinados títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	16/05/2012	96	Orden de 07/05/2012, por la que se aprueban las bases y se convocan los Premios Extraordinarios de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha correspondientes al curso académico 2011/2012.
DOCM	18/05/2012	98	Resolución de 30/04/2012, por la que se convocan las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de diseño en las especialidades de diseño gráfico y diseño de producto para el curso 2012/2013, y se publica la composición de los tribunales.
DOCM	24/05/2012	102	Corrección de errores de la Orden de 07/05/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se aprueban las bases y se convocan los Premios Extraordinarios de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha correspondientes al curso académico 2011/2012.
DOCM	28/05/2012	104	Orden de 16/05/2012, por la que se modifica la Orden de 28/02/2007, por la que se regula el proceso de admisión del alumnado en ciclos formativos de Formación Profesional en centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	30/05/2012	106	Resolución de 08/05/2012, por la que se publican las instrucciones sobre el procedimiento de actuación ante situaciones que requieran justificación de las ausencias al trabajo por enfermedad común o accidente no laboral.
			Orden de 25/05/2012, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para realizar actividades de formación dirigidas a mejorar la competencia del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato en el uso de lenguas extranjeras en 2012.

NORMATIVA DE JUNIO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	02/06/2012	132	Real Decreto 881/2012, de 1 de junio, de modificación de la disposición adicional primera del Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, sobre el calendario de implantación del régimen de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
DOCM	05/06/2012	110	Decreto 86/2012, de 31 de mayo, por el que se modifica el Decreto 277/2011, de 15 de septiembre, por el que se regula el horario lectivo del personal funcionario docente no universitario de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
DOCM	08/06/2012	112	Resolución de 04/06/2012, por la que se publica la convocatoria de admisión y matrícula de alumnado para el curso 2012/2013 en ciclos formativos de grado medio y de grado superior en la modalidad e-Learning, en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, y se especifican los plazos para el procedimiento de admisión a estas enseñanzas.
DOCM	18/06/2012	118	Resolución de 08/06/2012, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado a los Programas de Cualificación Profesional Inicial en Castilla-La Mancha para el curso 2012/2013.
DOCM	18/06/2012	118	Resolución de 06/06/2012, , por la que se regula la organización del segundo curso de los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la modalidad de programas de dos años académicos, en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
			Orden de 05/06/2012, , por la que se modifica la Orden de 04/06/2007, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	29/06/2012	127	Decreto 91/2012, de 28/06/2012, por el que se regulan las características y los procesos relativos al ejercicio de la función directiva en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	30/06/2012	156	Orden ECD/1417/2012, de 20 de junio, por la que se establece la equivalencia del Certificado de Escolaridad y de otros estudios con el título de Graduado Escolar regulado en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, a efectos laborales.

NORMATIVA DE JULIO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	02/07/2012	128	Corrección de errores de la Orden de 25/05/2012, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para realizar actividades de formación dirigidas a mejorar la competencia del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato en el uso de lenguas extranjeras en 2012.
DOCM	03/07/2012	129	Órdenes de 02/07/2012, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los diferentes tipos de centros educativos en Castilla-La Mancha: Escuelas de arte. Centros públicos de educación especial. Escuelas oficiales de idiomas. Colegios de educación infantil y primaria. Conservatorios de música y danza. Centros de educación de personas adultas. Institutos de educación secundaria.
			Resolución de 02/07/2012, por la que se concreta el calendario escolar de las enseñanzas no universitarias para el curso académico 2012/2013 en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	02/07/2012	128	Corrección de errores de la Orden de 25/05/2012, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para realizar actividades de formación dirigidas a mejorar la competencia del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato en el uso de lenguas extranjeras en 2012.
DOCM	03/07/2012	129	Orden de 29/06/2012, por la que se regula el programa de reutilización mediante el sistema de préstamo de los libros de texto en enseñanza obligatoria no universitaria existentes en los Centros Educativos Públicos y Concertados de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	03/07/2012	158	Real Decreto 961/2012, de 22 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
BOE	05/07/2012	160	Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.
DOCM	06/07/2012	132	Resolución de 18/06/2012, por la que se hace pública la autorización de centros y la convocatoria de admisión del alumnado en cursos preparatorios de las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior en Castilla-La Mancha para el curso 2012/2013 y se establecen las condiciones para su desarrollo.
DOCM	09/07/2012	133	Resolución de 14/06/2012, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2012/2013 en centros docentes de titularidad pública de Castilla-La Mancha, que imparten ciclos formativos de formación profesional en régimen a distancia, y se establecen los plazos para el proceso de admisión a estas enseñanzas.
DOCM	10/07/2012	134	Resolución de 26/06/2012, por la que se resuelve la adjudicación de ayudas de transporte y comedor escolar a centros privados concertados de educación especial y al alumnado de los mismos, para el curso escolar 2010/2011.
BOE	14/07/2012	168	Real Decreto 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
DOCM	17/07/2012	139	Resolución de 03/07/2012, por la que se seleccionan proyectos de innovación educativa, para su desarrollo durante el curso 2012-2013, en los centros docentes de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, de acuerdo con lo establecido por la Orden de 18/04/2012.
DOCM	18/07/2012	140	Orden de 02/07/2012, por la que se modifica la Orden de 25/07/2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se ordenan y organizan las enseñanzas del Bachillerato en régimen a distancia en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	26/07/2012	146	Orden de 13/07/2012, por la que se modifica la Orden de 04/06/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	26/07/2012	146	Resolución de 20/07/2012, , por la que se publican las bolsas de trabajo definitivas para el curso 2012/13 de personas aspirantes a interinidades de especialidades de los Cuerpos de Maestros, especialidades convocadas y especialidades anteriores a la LOGSE; Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria; Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas; Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Música y Artes Escénicas y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	27/07/2012	147	Decreto 105/2012, de 26/07/2012, por el que se establecen las ratios de alumnado por aulas en los diversos niveles educativos no universitarios a partir del curso escolar 2012/2013.
			Resolución de 05/07/2012, por la que se publica la relación de candidatos seleccionados y plazas adjudicadas, conforme a la Resolución de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de 22/03/2012 sobre la provisión de puestos de trabajo vacantes para docentes en los Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria y en los Equipos de Atención Educativa en Centros de Reforma de Menores de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
			Decreto 119/2012, de 26/07/2012, por el que se regula la organización y funcionamiento del servicio de transporte escolar financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en los centros docentes públicos dependientes de ésta.
DOCM	31/07/2012	149	Diversos decreto por los que se establece el currículo de ciclos formativos de grado medio y superior correspondiente a los siguientes títulos en Castilla-La Mancha: Técnico superior en Transporte y Logística. Técnico superior en Proyectos de Obra Civil. Técnico superior en Prótesis Dentales. Técnico superior en Estética Integral y Bienestar. Técnico superior en Diseño y Amueblamiento. Técnico en Peluquería y Estética Capilar. Técnico superior en Gestión Forestal y del Medio Natural. Técnico superior en Paisajismo y Medio Rural. Técnico superior en Comercio Internacional. Técnico en Atención a Personas en situación de Dependencia.
			Resolución de 12/07/2012, por la que se regula la oferta y el desarrollo de las enseñanzas modulares de Formación Profesional del sistema educativo en régimen presencial, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, para el curso académico 2012/2013.

NORMATIVA DE AGOSTO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	01/08/2012	150	Resolución de 11/07/2012, por la que se modifica la oferta de enseñanzas en centros y aulas públicos de educación de personas adultas de Castilla-La Mancha y se dispone el cese de determinadas aulas de educación de personas adultas para el curso 2012-2013.
DOCM	02/08/2012	151	Resolución de 30/07/2012, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.
			Corrección de errores de la Resolución de 18/06/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se hace pública la autorización de centros y la convocatoria de admisión del alumnado en cursos preparatorios de las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior en Castilla-La Mancha para el curso 2012/2013 y se establecen las condiciones para su desarrollo.
BOE	04/08/2012	186	Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
DOCM	07/08/2012	154	Decreto 123/2012, de 02/08/2012, por el que se modifica el Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	09/08/2012	190	Resolución de 2 de agosto de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2012-2013.
BOE	15/08/2012	195	Reales Decretos por los que establecen diversos títulos y se fijan sus enseñanzas mínimas: <ul style="list-style-type: none"> • RD 1071/2012 Técnico en Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural. • RD 1072/2012 Técnico en Mantenimiento y Control de la Maquinaria de Buques y Embarcaciones. • RD 1073/2012 Técnico en Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas. • RD 1074/2012 Técnico Superior en Integración Social. • RD 1075/2012 Técnico Superior en Organización del Mantenimiento de Maquinaria de Buques y Embarcaciones.
DOCM	22/08/2012	164	Resolución de 12/07/2012, por la que se regula la oferta del módulo optativo de Inglés Técnico en los Ciclos Formativos de Formación Profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha para el curso 2012/2013.
DOCM	24/08/2012	166	Corrección de errores de la Orden 25/05/2012, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para realizar actividades de formación dirigidas a mejorar la competencia del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato en el uso de lenguas extranjeras en 2012.
BOE	30/08/2012	208	Reales Decretos por los que establecen diversos títulos y se fijan sus enseñanzas mínimas: <ul style="list-style-type: none"> • RD 1144/2012 Técnico en Navegación y Pesca de Litoral. • RD 1145/2012 Técnico en Mantenimiento de Material Rodante Ferroviario.

NORMATIVA DE AGOSTO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	03/09/2012	172	Orden de 25/07/2012, por la que se regula la organización y funcionamiento de los diferentes órganos que forman el modelo de formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
			Orden de 18/07/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 27/01/2012, por la que se regula la evaluación en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado de Diseño en las especialidades de Diseño Gráfico, Interiores, Moda y Producto en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	05/09/2012	174	Orden de 24/08/2012, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan las ayudas individuales de transporte escolar para el alumnado matriculado en centros docentes públicos no universitarios titularidad de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, en el curso 2011/2012.
DOCM	10/09/2012	177	Orden de 04/08/2012, por la que se regula la acreditación de centros y tutores de prácticas y el desarrollo del prácticum, para la obtención del título de Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Una herramienta para aprender a interpretar el lenguaje audiovisual

Educación en valores a través del cine
para todas las etapas educativas

Descubre todo lo que te ofrece
www.cineyvalores.apoclam.org



Proyectos de Trabajo Colaborativo de APOCLAM
www.apoclam.org



educación **en** familia

La educación es una tarea de tod@s

Un instrumento de formación para todos aquellos padres y madres que os enfrentáis día a día a la difícil tarea de la educación.

www.familias.apoclam.org