

II JORNADAS NACIONALES de ORIENTACIÓN en Alicante. "ORIENTACIÓN 2.0: La Orientación a través de las nuevas tecnologías"

Se celebrarán en el **Aula CAM de Alicante** los días **1 y 2 de Abril** con el objetivo de promover un espacio de encuentro, comunicación e intercambio de ideas y experiencias entre Orientadores, facilitar una visión general de las nuevas tecnologías en el campo de la Orientación Educativa y presentar experiencias de innovación relacionadas con la orientación a través de la red.

Podéis consultar el programa completo de actividades (ponencias, mesas redondas y presentaciones de diversos proyectos) en la web de la asociación valenciana APOCOVA, www.apocova.com.

Estas Jornadas son una interesante cita para todos los profesionales de la orientación, por lo que desde APOCLAM nos vamos a encargar de organizar el viaje y las reservas de hotel. Los interesados en asistir pueden ponerse en contacto con Pedro Carlos Almodóvar en el correo gafas@apoclam.org.

Comienzan los cursos de Formación APOCLAM

Homologados y certificados por la Consejería de Educación y Cultura de la JCCM. PÁGINA 24

TAMBIÉN EN ESTE NÚMERO

Editorial: La LECAM	PÁG. 2
Convivencia y disrupción en las aulas	PÁG. 4
La tutoría individualizada como método para reducir la conflictividad en los centros educativos	PÁG. 7
Homenaje a Luis García Berlanga	PÁG. 12
La orientación educativa y la intervención con familias	PÁG. 15
Orientaciones para el análisis del rendimiento de la comprensión lectora	PÁG. 16
Intervención en dificultades del lenguaje escrito	PÁG. 20
Estudio comparativo entre aprendizaje individualizado y aprendizaje cooperativo en la etapa de educación primaria	PÁG. 25
Bibliografía comentada.	PÁG. 30
Actualización Legislativa.	PÁG. 32

Interculturalidad y Convivencia

Interesante artículo de Marta Guzmán sobre la importancia de la educación intercultural en el que nos presenta una serie de actividades para favorecer el aprendizaje cooperativo, la convivencia escolar y la tolerancia en las aulas. PÁGINA 10

Comunícate rompiendo barreras

M^a Paz Arellano nos presenta este manual que pretende solucionar algunas de las dificultades de comunicación encontradas en las aulas de Educación Física. PÁGINA 3



Viaje a Marrakech de socios y amigos de APOCLAM

Algunos asociados de APOCLAM han preparado una escapada a Marruecos, visitando Marrakech. El viaje está programado para los días no lectivos de marzo, así que si te apetece viajar con nosotros, no pierdas más tiempo y apúntate ya!! PÁGINA 2

La LECAM

La Ley de Educación de Castilla-La Mancha fue aprobada por las Cortes regionales el pasado mes de julio.

La comunidad educativa esperaba anhelante el nacimiento de esta Ley, y espera su aplicación y desarrollo, entre otras razones para disponer de un marco general normativo que aglutine y reduzca, aplicándola a nuestra comunidad, la abundante legislación educativa.

En muchos foros se resalta la aprobación de la LECAM como de hecho histórico, que va a respaldar y proteger la gratuidad de los libros de texto, el transporte escolar y el compromiso de financiación del 6% del PIB, así como la generalización de aula matinales y el fortalecimiento de la enseñanza de idiomas para alcanzar una educación plurilingüe.

En palabras de la Consejera de Educación, la LECAM quiere ser una ley que apueste por la calidad, equidad, las respuestas de atención a la diversidad y a la igualdad. Una respuesta decidida por el esfuerzo, el trabajo, la capacidad y el mérito.

La LECAM quiere ser una ley que apueste por la calidad, equidad, las respuestas de atención a la diversidad y a la igualdad.

Dotará de plena identidad al servicio educativo de nuestra región, integrando todas las iniciativas y programas y garantizando derechos educativos fundamentales.

Es una continuidad y desarrollo de la LOE, pero adaptando sus principios fundamentales a la Comunidad de Castilla-La Mancha para conseguir una educación de calidad a la que todos aspiramos.

La LECAM dota de un marco estable a los programas y proyectos que son la seña de identidad del sistema educativo regional como *el modelo de orientación, la atención a la diversidad, el fomento de la lectura, el modelo de convivencia, la educación en valores, la enseñanza de idiomas, el desarrollo de las nuevas tecnologías, el fortalecimiento de la Formación Profesional y la mejora de la ESO*.

Desde APOCLAM se trabajó en las aportaciones a la LECAM, solicitadas en su día por nuestra administración educativa, y nos hemos comprometido con la Consejería de Educación a seguir colaborando en su desarrollo para, como dijo la Consejera, que sea una **“ley de todos y para todos”**.

Viaje a Marrakech de socios y amigos de APOCLAM

Algunos asociados de APOCLAM han decidido aprovechar los días no lectivos de marzo para hacer una escapada a Marruecos, visitando Marrakech y aprovechar para pasarlo bien y fortalecer los lazos de unión entre nosotros.

Si estás animado a viajar a Marrakech con nosotros en la *“semana blanca”* los días 4, 5, 6, 7 y 8 de Marzo, debes ponerte en contacto cuanto antes con Elvira (la encargada de organizar el viaje) enviándole un email a la dirección: elviragarciajomez@yahoo.es

El precio aproximado del viaje es de 430€ (puede variar según el precio de las tasas y vuelos en el momento de hacer la reserva) e incluye:

- Traslado en autocar desde Alcázar a Barajas, pasando por Toledo (o por dónde determinemos según los interesados).
- Pasaje de avión.
- Estancia en un hotel de 5 estrellas, en régimen de media pensión.
- Tasas aéreas e I.V.A incluido.
- Un acompañante de la agencia de viajes Alces Travel.
- Niños: 50€ menos sobre el precio final.

¡Anímate y reserva tus plazas cuanto antes!

Más información en www.apoclam.org

Editado por APOCLAM
(Asociación Profesional de
Orientadores en Castilla-La Mancha)

Dirección: Apartado 1068. 45007. Toledo.
Teléfono: 625 468 824

E-mail: secretaria@apoclam.org

Presidente: Jesús Sánchez Felipe. presidente@apoclam.org

Secretaría: Lucía Neira Dono. secretaria@apoclam.org

Gestión: José Zarza Aranz. gestion@apoclam.org

Remisión de artículos: cideas@telefonica.net

www.apoclam.org

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



LA FRASE DE PORTADA es del escritor e historiador estadounidense Henry Brooks Adams (1838-1918). Sus obras, de publicación póstuma, le consagraron como uno de los ensayistas e intelectuales del siglo XIX que más ha influido en los siglos posteriores, siendo una de las más importantes *La educación* de Henry Adams, recientemente elegida por la crítica estadounidense como la mejor obra de la literatura norteamericana.

Comunícate rompiendo barreras

Una herramienta útil para encontrar soluciones creativas a los retos de la comunicación

Por M^a Paz Arellano Ayllón

Profesora de Ed. Física del I.E.S. Aldonza Lorenzo de La Puebla de Almoradiel (Toledo).

La comunicación es una habilidad fundamental en nuestras vidas diarias, una herramienta de interacción con la sociedad.

Desde las antiguas civilizaciones se han observado diferentes manifestaciones de comunicación, comunicación mediante el arte, la música... pero la más usada es la comunicación verbal, y en el otro extremo la más olvidada es la comunicación no verbal referida a la expresión corporal, las señalizaciones...

Hay muchas personas que tienen diferentes capacidades de comunicación, que aún a día de hoy nuestra sociedad no tiene asimiladas, modos de comunicación por los que nos queda mucho que trabajar y fundamentalmente mucho que concienciar.

El manual **“Comunícate rompiendo barreras”** pretende facilitar la comunicación a través de pictogramas, un sistema de comunicación alternativo que tiene el objetivo de informar y/o señalar diferentes aspectos del día a día.

La idea parte de un grupo de profesionales del ámbito de la Educación Física concienciados de las dificultades de comunicación, que buscan acercar esta herramienta a las aulas y así conseguir una comunicación funcional.

A través de una imagen se pueden llegar a comprender órdenes básicas, el alumnado percibe lo que debe hacer en cada momento, con una simple mirada, desde la distancia, sin necesidad de tener al comunicador cerca o dentro del campo visual.

A lo largo de las 72 páginas que contiene el diccionario podemos encontrar aproximadamente unos 540 pictogramas, todos ellos propios de la materia de Educación Física. Están clasificados en los diferentes bloques de contenidos que refleja el curriculum. Estos bloques de contenidos son el de condición física y salud, juegos y deportes, actividad física en el medio

natural y expresión corporal, además de un quinto bloque general que abarca situaciones habituales que podemos encontrar dentro de la materia, como sensaciones, partes de una sesión, materiales, tiempos... a cada uno de estos bloques se les tiene asignado un color para facilitar el manejo del diccionario, la asimilación y la relación con diferentes pictogramas.

Para acotar el trabajo y definir cada uno de los bloques de contenidos se ha utilizado el curriculum de enseñanzas mínimas y, dentro de esos contenidos mínimos, hemos seleccionado los deportes o actividades más utilizadas dentro de la materia de Ed. Física.

Para el diseño de las diferentes representaciones que aparecen en el diccionario se ha pensado en la variedad del alumnado que existe en las aulas, y más concretamente en Educación Física por la peculiaridad que tiene dicha materia. También se ha pensado en los problemas de comunicación profesor/a-alumno/a, alumno/a-profesor/a, que nos podemos encontrar cuando existen problemas en el proceso de comunicación.

Además, ésta es una herramienta sencilla en cuanto al manejo, y puede ser utilizada por cualquier persona conociendo pautas básicas. Y esto nos viene muy bien a los profesores/as ya que el resto de compañeros pueden entrar en ese proceso de relación con el/la alumno/a que tiene dificultades de comunicación, por tanto se puede convertir en una herramienta de relación, de inclusión, de acercamiento a la discapacidad, una herramienta que les ayude a romper ciertas barreras.

Esta herramienta ha sido posible realizarla gracias al esfuerzo y trabajo de un grupo de personas compuesto por Marcelo Venerandi, Nieves M^a Sáez, M^a Paz Arellano, el esmero del diseñador Francisco M^a García, además del apoyo incondicional de Nuria Mendoza. Personas que luchamos plenamente por ROMPER BARRERAS...

Para cualquier petición o sugerencia, hemos habilitado la siguiente dirección de correo electrónico: rompiendobarreras23@gmail.com



Convivencia y disrupción en las aulas

Por Pedro M^a Uruñuela Nájera

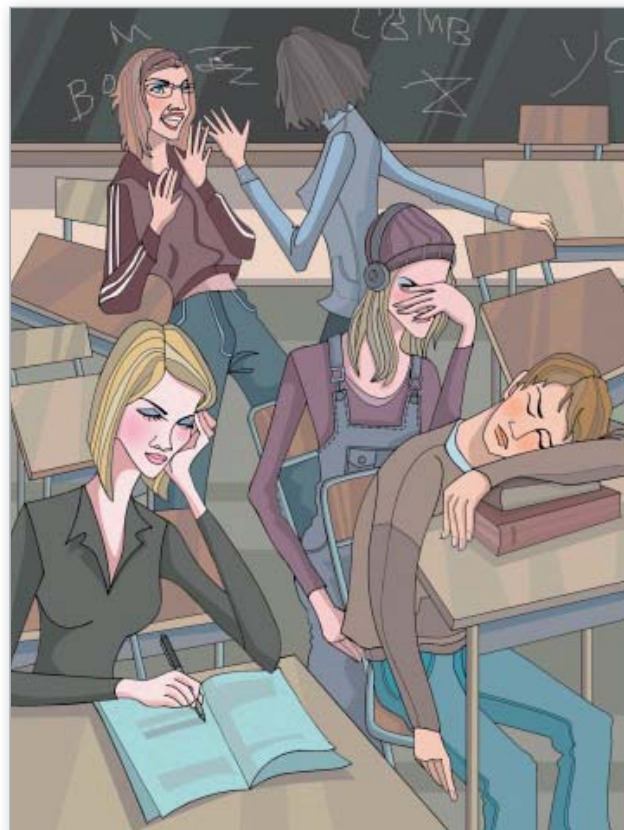
Inspector de Educación y miembro del Observatorio de la Convivencia Escolar de Castilla-La Mancha en calidad de experto.

La preocupación por el estado de la convivencia en los centros educativos viene de atrás, de mediados de los años 90; es entonces cuando comienzan los estudios relativos a los problemas de convivencia y cuando se ponen en marcha los programas de intervención en las distintas Comunidades Autónomas.

Los estudios de la profesora M^a José Díaz-Aguado, los programas **“Sevilla antiviolencia escolar”** o **“Andalucía antiviolencia escolar”** de la profesora Rosario Ortega, el programa **“Convivir es vivir”** o los programas de mediación escolar que en esos años pone en marcha la Comunidad de Madrid, son buen ejemplo del despertar del interés por la convivencia. Es en el año 2000 cuando el Defensor del Pueblo hace públicos los resultados de la investigación que ha llevado a cabo a lo largo del año 1999, señalando los principales problemas que afectan a la buena convivencia en los centros educativos.

Pero es a partir del año 2004 cuando tiene lugar un salto cualitativo en la concienciación colectiva sobre la convivencia escolar. El suicidio de Jokin en Fuenterrabía consigue transmitir a la sociedad la preocupación por los problemas del “bullying”, del acoso entre iguales y se ponen en marcha estudios sobre la situación que se vive en las Comunidades Autónomas y programas de intervención de cara a la violencia escolar. El Ministerio de Educación pone en marcha el **“Pacto por la convivencia”**, firmado por prácticamente todos los sectores educativos, llevando a cabo acciones de formación, difusión y apoyo a programas a favor de la convivencia.

Varios estudios, llevados a cabo en estos años, ponen de manifiesto que la situación en los centros educativos no es tan mala como se dice y, lo más importante, que está mejorando respecto del año 2000. Lo confirma el estudio llevado a cabo por el Observatorio Estatal de la Convivencia, con participación de más de 23.000 alumn@s, 6.100 profesores/as y 310 centros



educativos, públicos y privados, señalando la eficacia de las acciones llevadas a cabo para la mejora de la convivencia en los centros. Pero todos los informes muestran la persistencia de dos grandes problemas que afectan a la convivencia en los centros: el “bullying” o acoso entre iguales y la llamada “disrupción en las aulas”.

Sin negar la importancia del bullying, éste no es el principal problema que preocupa al profesorado. Le preocupa principalmente la disrupción en el aula, la dificultad creciente para poder dar su clase, la denominada “violencia de baja intensidad”, presente de forma continua en las aulas de secundaria y, cada vez más, en los últimos cursos de la etapa de primaria.

La disrupción se refiere al comportamiento, de un alumno o de un grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, implícita o explícitamente, se plantea que este proceso de enseñanza-aprendizaje no llegue a establecerse. Las conductas disruptivas son conductas que van contra la tarea educativa propiamente dicha.

Los profesores las catalogan como indisciplina, son conductas que retardan y hacen más difícil el aprendizaje, inciden de forma poco deseable en el clima de clase y enturbian las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesores y alumn@s.

Son varias y diversas las conductas que se agrupan bajo el nombre de **disrupción**. Para entenderlas adecuadamente, debemos analizar la doble dimensión que caracteriza a los centros educativos: ser, a la vez, centros de aprendizaje y centros de convivencia, siendo muy difícil separar estas dos dimensiones.

Si se analizan las conductas de los alumn@s en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar **tres tipos de conducta** que van contra ella: **la falta de rendimiento, molestar en clase, y el absentismo**. En muchos casos puede detectarse una cierta continuidad entre estas conductas, de manera que la falta de rendimiento está en el inicio, seguida del molestar en clase, culminando en el absentismo que, en su fase más avanzada, puede llegar al abandono del centro escolar y de la escolarización.

La falta de rendimiento tiene varias manifestaciones: la pasividad, desinterés y apatía general. Otras veces el alumn@ no trae el material necesario y es imposible que trabaje. En ocasiones los alumn@s están fuera de clase o en un sitio no autorizado cuando deberían estar en clase. O pueden boicotear los exámenes u otras actividades, negándose a realizar determinadas pruebas de evaluación.

“Molestar en clase” puede manifestarse de muchas formas: hablar y no guardar silencio de forma reiterada; levantarse, moverse por el aula, mirar hacia atrás o cambiarse de sitio; pero, sobre todo, no dejar explicar al profesor, boicotear su actividad, impedir el desarrollo normal de la clase.

Esto puede parecer algo simple y sencillo, pero es posible encontrar más de 160 formas distintas de hacerlo: jugar en clase con bolas de tenis, con pelotas de goma, con un balón de fútbol, con una raqueta, con temperas, hacer gansadas, decir tonterías, tirar cosas, objetos, un estuche, un rotulador, tirar monedas a la clase, piedras al edificio, un cigarro encendido, tirar cosas a los compañeros, hacer ruidos guturales inarticulados extraños, utilizar el teléfono móvil, pasarse notas, poner la pizarra sobre la mesa, silbar, cantar villancicos, tocar la flauta, jugar con el material, quemar gomas en el aula, cortarse las uñas, aplaudir, abanicar o peinar a una compañera, desperezarse en clase, estirarse, etc.. A veces, las formas de molestar en clase son más serias, como tirar un avión a la cabeza

del profesor, eructar de forma sonora, ‘berrear como una vaca’, rebuznar, tirar un petardo en clase, “hacer un calvo” y otras semejantes.

La tercera categoría de conductas contrarias a la dimensión del Instituto como centro de aprendizaje se agrupan bajo la denominación de **absentismo**; pueden ser casos y conductas puntuales, o habituales y permanentes, con pérdida de la escolarización y abandono real del aula. En medio, retrasos a determinadas asignaturas o clases, falta de asistencia a primera o última hora o abandono de una asignatura determinada.

La segunda dimensión característica de los centros es la de ser un “centro de convivencia”; también se detectan tres posibles conductas contrarias a la misma: la falta de respeto, el conflicto de poder, y, por último, la violencia. El denominador común de la falta de respeto es no tener en cuenta la autoridad o figura del profesor; se le contesta de forma impertinente, se le desobedece o se le desconsidera en general.

En segundo lugar, los conflictos de poder, con un enfrentamiento alumn@-profesor, buscando quedar por encima de él; así, se desafía su autoridad o se incumplen las sanciones impuestas. Por último, la violencia, sea física, verbal, psicológica, social, contra las cosas o la violencia sexual y de género.

En cuanto a la frecuencia y distribución de las conductas disruptivas, la mayor incidencia se da en los cursos de 2º y 1º de ESO; de cada cuatro conductas disruptivas, tres corresponden a alumnos y una a alumnas; estas conductas se acumulan significativamente en alumn@s repetidores; una cuarta parte del alumnado disruptivo acumula un setenta por ciento de estas conductas. Son más frecuentes en los meses de octubre, noviembre y final del segundo trimestre, los primeros días de la semana y a determinadas horas de clase en función de los recreos que haya en el centro; algunas asignaturas

acumulan muchos más partes de expulsión que otras, si bien es el estilo y metodología docente de cada profesor el que es determinante. Afecta más a profesoras que profesores, ya que no son respetadas por igual por los alumnos varones y, por último, también hay una acumulación de sanciones impuestas por conductas disruptivas en determinados profesores en una proporción similar a la de los alumn@s.



¿Cómo interpretar este comportamiento por parte de los alumn@s?

Desde la complejidad, y no desde la simplicidad; muchas veces se tiene la tentación de buscar una causa única y sencilla, pensando que de esa forma es posible comprender y explicar lo que está pasando en los centros en materia de disciplina; si a ello se une la propensión a buscar las causas de los problemas del centro en factores ajenos al mismo, atribuyendo a los propios alumn@s, a sus padres, a los medios de comunicación o a la sociedad en general la responsabilidad de los problemas de conducta, es muy fácil quedarse en la superficie, sin lograr una comprensión y explicación de cómo transcurre la convivencia en los centros educativos.

Para comprender mejor esta idea de complejidad, es posible comparar lo relativo a la convivencia en los centros con la imagen de un iceberg; en este aparece un bloque de hielo que se ve, que flota por encima del agua, parte visible que es su parte más pequeña; pero por debajo del agua está la parte invisible que resulta ser la parte más importante y más grande del iceberg.

En la vida de los centros puede suceder lo mismo; una cosa es lo que se ve, lo que sucede, los comportamientos y conductas manifiestas; pero, por debajo de dichas conductas, sirviéndoles de base y apoyo, en la parte sumergida, están las creencias, las opiniones, las teorías que tienen los profesores, los padres y madres, los propios alumn@s. Y todavía más por debajo, como parte más importante y fundamental, están los valores que guían las conductas que sustentan esas creencias, opiniones y teorías. Quedarse únicamente en lo superficial, en las conductas que manifiestan la disrupción, significa no entender en su complejidad todo este fenómeno. Es necesario completar el análisis y descubrir qué creencias, ideas y teorías hay por debajo, qué valores dan apoyo a estas teorías.

En primer lugar, podemos y debemos considerar estas conductas disruptivas como síntomas de problemas más graves, aparentemente ocultos, que es preciso aclarar y hacer salir a la superficie. ¿Qué tienen en común las conductas contrarias a la dimensión 'centro de aprendizaje'? ¿Cómo interpretarlas desde un

punto de vista educativo, qué nos están diciendo a los profesores? Tienen en común un rechazo del aprendizaje escolar, en ellas aparece un desajuste entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumn@.

Sirvan como ejemplo de esta afirmación los datos recogidos en el Informe del Observatorio Estatal de la Convivencia: un 34,4% de los alumn@s manifiesta no entender la mayoría de las clases y un 67,7% dice que las clases no despiertan su interés; los objetivos buscados están, por tanto, muy lejos de la realidad del alumn@, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos.



Las conductas disruptivas son señal y síntoma de la gran distancia que hay entre los conocimientos del alumn@ y lo que imparte el profesorado que, fiel al programa y a su obligación curricular, está dando unos temas y lecciones que están a gran distancia de los conocimientos básicos que domina el alumn@; al no poder seguir la asignatura, su respuesta es cortar el proceso como sea, desconectando, molestando activamente en clase o planteándose el absentismo en sus diferentes formas.

Estas conductas de rechazo del aprendizaje cuestionan también las formas que tiene el centro para atender la diversidad de intereses, niveles y actitudes de los alumn@s;

el centro no dispone de mecanismos de inclusión o de recuperación para conseguir que estos alumn@s entren de nuevo en el proceso. Y, por último, estas conductas están pidiendo, sobre todo, una solución en términos del alumn@, sin culpabilizarles, teniendo en cuenta el concepto que tienen de sí mismos, cuáles son sus variables personales y socio-familiares, interpretando su comportamiento desde la empatía y comprensión y no desde la culpabilización o el rechazo del alumn@.

Las conductas disruptivas ponen también de manifiesto la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar estas conductas; lo que para unos son conductas graves, apenas tiene importancia para otros; conductas que a muchos no llamarían la atención, a otros les parecen el gran mal, la gran catástrofe que hace imposible dar clase.

Preguntas parecidas deben plantearse respecto de las conductas contrarias a la dimensión ‘centro de convivencia’. Estas conductas manifiestan nuevas necesidades educativas en los alumnos: no conocen las formas de relación apropiadas, no han aprendido todavía cómo comportarse, necesitan de internalizar las reglas y asumir su necesidad para poder convivir con otras personas, les falta desarrollar habilidades sociales e interpersonales, etc...

Es importante desarrollar estas competencias socioemocionales para evitar que la violencia emocional, reactiva, se convierta en instrumental, herramienta para conseguir los objetivos. Y, por último, estas conductas muestran que los centros siguen organizados desde el modelo de dominio-sumisión, hegemónico en la sociedad, que relega a los alumnos y hace que no se consideren partícipes de la vida del centro, sean personas que tengan su propia opinión.

Las conductas disruptivas deben verse como síntoma de otros problemas importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario seguir analizando las creencias, opiniones y teorías que tienen profesores y alumnos, que se manifiestan tanto en estas conductas disruptivas como en las respuestas a las mismas. Así, por ejemplo, hay que plantearse qué concepto de disciplina tiene el profesorado, siendo probable que en un centro haya tantos conceptos de disciplina como profesores hay en el mismo.

También hay que analizar el sentido y el valor de las normas, si se considera que las normas sirven únicamente para mantener el orden, respetar las costumbres sociales y obedecer la autoridad, o también son necesarias para despertar el interés y el amor al trabajo, fomentar la participación y fundamentar el respeto y la comprensión. Igualmente es necesario preguntarse por la actitud ante los conflictos, si son algo negativo que hay que evitar o, por el contrario si se valoran como una herramienta pedagógica y un espacio para aprender, de manera que se busquen alternativas y soluciones a los problemas que señalan.

Es necesario revisar también la “atribución” causal de estas conductas, bien situando sus causas en factores externos como la edad o capacidad de los alumnos, diferencias psicológicas o socio-económicas, etc. o, por el contrario, considerando los factores que están en nuestras manos y que son fundamentales para explicar los porqué de estas conductas: el currículum, los elementos organizativos del centro, el estilo docente, y las relaciones interpersonales.

Sólo analizando a fondo estos cuatro factores es posible entender las causas subyacentes a las conductas disruptivas y, lo más importante, buscar una alternativa eficaz a las mismas. Pero ello será objeto de sucesivos artículos, profundizando en los mismos y proponiendo actuaciones para su superación.

La tutoría individualizada como método para reducir la conflictividad en los centros educativos

Por David Arellano Ayllón

Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en el I.E.S Antonio Hellín Costa (Puerto de Mazarrón, Murcia).

Vivimos días en que cada vez se cuestiona más nuestro sistema educativo, la tasa de fracaso escolar comienza a ser preocupante, la frustración del alumnado y del profesorado crece por momentos, la sociedad está más preocupada por el éxito mediático que por el crecimiento intelectual... y “la pelota” de la responsabilidad sobre este hecho pasa de unos a otros sin detenerse en ningún punto concreto.

Todos en alguna ocasión hemos oído, “el alumnado tiene un nivel bajísimo; las aulas están masificadas y así no se puede rendir; la responsabilidad de esto es

de las familias que consienten y no educan a sus hijos; la culpa de que no pueda con mis hijos es de los maestros que no los educan”, y así suma y sigue.

Es cierto que cada vez es más complicado impartir docencia. El alumnado está desmotivado por muchas razones, y esta desmotivación hace que muchos de estos alumnos y alumnas se conviertan en *alumnado disruptivo* en el aula.

Este alumnado pasa a engrosar una lista de niños y niñas problemáticos en los centros educativos, la cual va a ser utilizada tanto por el propio alumnado como por el profesorado a la hora de justificar, por un lado, su comportamiento dentro del aula y, por otro, la utilización de sanciones que no van a hacer nada más que enquistar la situación.

Hagámonos varias preguntas, ¿Hay tanto fracaso escolar como se dice?; ¿Qué podemos hacer desde el sistema educativo y desde la familia para intentar resolver el problema?; ¿Por qué nuestro alumnado está desmotivado?; ¿Qué papel podemos jugar el profesorado en este problema en el sistema educativo?; ¿Podemos motivar y reconducir a estos alumnos y alumnas más difíciles?

Pero quizás la pregunta más importante que deberíamos hacernos es **¿Por dónde empezamos?** Y lo cierto es que la respuesta a esta pregunta es sencilla: **por el principio.**

Debemos conocer nuestro entorno, la materia prima que tenemos en nuestras manos, y saber qué características tiene para poder modelarla con precisión.

Un buen diagnóstico de nuestro aula, nuestro centro educativo y la comunidad de referencia nos va a dar la información necesaria del por qué de las cosas problemáticas que están ocurriendo en nuestro entorno de referencia.

El Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) debe ser el encargado de realizar el diagnóstico, coordinando su labor con el Orientador u Orientadora del Centro.

El diagnóstico nos debe dar los datos necesarios que nos informen de la situación educativa de nuestro alumnado, del absentismo, de las problemáticas sociales y familiares que afectan a los alumnos y alumnas, además de establecer las relaciones entre esta problemática y el rendimiento académico de los mismos.

Una vez que tengamos el análisis diagnóstico de nuestro centro, veremos conjuntamente con Jefatura de Estudios qué líneas de intervención son las más interesantes a la hora de mejorar el rendimiento del alumnado de nuestros centros educativos.

Basándonos en la experiencia, del I.E.S. “Antonio Hellín Costa” (Puerto de Mazarrón, Murcia), mediante el diagnóstico realizado hemos llegado a las siguientes conclusiones centrándonos en el alumnado disruptivo del centro.

El fracaso escolar se debe a causas intelectuales, motivacionales, orgánicas, pero prevalecen en la ma-

yoría de los casos las causas emocionales y de falta de esfuerzo. Ante este fracaso escolar nos hemos encontrado con cuatro reacciones típicas por parte de las familias: el castigo, buscar clases particulares, la humillación y una muy importante y nada deseable, “no hacer nada”.

La motivación de nuestro alumnado disruptivo es muy baja, y la poca que tiene es extrínseca. El porqué de esta baja motivación lo encontramos en que la estimulación desde su niñez ha sido deficitaria (por parte de la familia y/o por parte del profesorado en niveles inferiores), un medio social deficitario, y en muy alto porcentaje una carencia de atención familiar una vez que llegan al Instituto.

Refiriéndonos a las sanciones disciplinarias, este alumnado acumula sanciones de forma sistemática, en muchos casos “buscan” esa sanción como medio para evadir responsabilidades educativas, además de reafirmarse socialmente como “los chicos/as malos/as del centro”, lo

cual les da status y reputación frente a sus compañeros y compañeras.

¿Qué propuestas realizamos desde este curso escolar en el I.E.S. Antonio Hellín?

- **Reducir el número de expulsiones del aula**, enseñando por parte del PTSC, al profesorado, tutor/a y los compañeros y compañeras de los alumnos disruptivos, métodos y técnicas para controlar a su compañero, de forma que las llamadas de atención que tienen no tengan respuesta y además la necesidad de recibir las clases sea mucho más importante que la necesidad de reforzar las actitudes a un compañero/a.
- **Cambiar el concepto de la expulsión del aula**, para el alumnado la expulsión era un premio, para el profesorado un castigo. La sanción debe transformarse en metodología educativa, pasar de trabajar en el aula de referencia a seguir trabajando en el “Aula de Trabajo Individual”, ni el alumnado ni el profesorado debe concebir las sanciones de forma punitiva, sino siempre de forma educativa.
- **Trabajar la responsabilidad y las habilidades sociales.** Ante los casos más complicados, en los que la exclusión del centro es necesaria, asociada a



ésta, irán asociadas una serie de servicios a la comunidad que se hacen las tardes en que el PTSC está en el Instituto, éstas van desde trabajos en habilidades sociales y sesiones de trabajo individual, como actividades encaminadas a la mejora del centro, sus instalaciones o colaboración con el personal del instituto (personal de limpieza, etc.) en el mantenimiento del mismo.

- Tutorizar individualmente al alumnado disruptivo. Ésta es la última propuesta que se va a poner en marcha, y que consistirá en el inicio de Tutorías Individualizadas con los alumnos más complicados.

¿Por qué unas Tutorías Individualizadas?

La tutoría va a ser una actividad pedagógica que tendrá como objetivo orientar a los alumnos en su proceso de formación.

Esta tutoría realizada por parte del PTSC, no va a sustituir las tareas del tutor de grupo, sino que será una actividad complementaria cuya importancia va a radicar en orientar a los alumnos y alumnas a partir del conocimiento de sus problemáticas, sus necesidades académicas, así como sus inquietudes, aspiraciones y motivaciones.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), el tutor (*Lat. Tutor, oris*), tiene, entre otras, las siguientes acepciones:

- 2) La persona encargada de orientar a los alumnos/as de un curso o asignatura.
- 3) Defensor, protector o director en cualquier línea.
- 6) Caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantener derecha en su crecimiento.

En nuestro planteamiento partimos de la premisa que el alumno quiere mejorar y que necesita un impulso para poder reorientar su trayectoria personal.

Nuestra función no va a consistir en vigilar y controlar al alumnado conflictivo, nuestra función va a consistir en conocer a nivel personal y profesional al alumnado con el único propósito de verificar sus necesidades, potencialidades y oportunidades de cara a reconducir la situación.

En el centro de toda intervención, va a estar de forma individual nuestro alumno/a tutorizado, con sus capacidades, competencias y habilidades. A partir de ahí promoveremos una serie de técnicas abiertas, flexibles, dialogadas, participativas y negociadas.

Los tutorandos deben ser seleccionados desde principio de curso hasta el inicio de la segunda evaluación, para dotar al proceso de intervención de la estabilidad en el tiempo que se merece.

En nuestro caso concreto, la intervención irá destinada a un total de 8 alumnos y alumnas del centro. Con ellos se realizará una intervención a un doble nivel.

Nivel Individual:

La Tutoría Individual con el alumnado seleccionado, se realizará con una periodicidad semanal en la que se abordarán temas relacionados con el diagnóstico del alumno/a, se establecerá el seguimiento de las tareas de las diferentes materias, la relación con el profesorado y la resolución de los posibles conflictos que durante la semana se hayan producido.

Nivel Grupal:

Con el grupo de alumnado seleccionado, durante una sesión a la semana de una hora de duración, se realizarán actividades encaminadas al trabajo de habilidades sociales, y resolución de conflictos de forma cooperativa.

Las funciones del tutor estarán encaminadas a:

- Servir de apoyo y referencia para sus tutorandos.
- Ser el nexo entre el alumno/a el profesorado y las familias.
- Realizar las entrevistas individuales para realizar el diagnóstico, preparación del seguimiento individual relacionado con los aspectos académicos, actitudinales y/o personales si es que el alumnado lo requiere o necesita.
- Ser el portavoz entre el alumnado en las sesiones de evaluación.

Haciendo partícipes al alumnado de su proceso de aprendizaje, conseguiremos que el alumno/a sienta como suyo el proceso y estará muchísimo más implicado y motivado de cara a resolver y solventar las dificultades que se vaya encontrando en el proceso de descubrimiento del camino que le llevará a conseguir las metas que se plantee a lo largo de la vida.

**“Mi educación carece de profesores,
pero no de maestros”**

(El niño de las pinturas, Artista Granadino)

Interculturalidad y Convivencia

Por Marta Guzmán Escobar

Orientadora Educativa: CEIP “Ntra. Sra. de la Natividad” (Guadamur), CEIP “Stmo. Cristo de la Salud” (Noez), CEIP “Inmaculada Concepción” (Totánés) Toledo.

Siguiendo a Miquel Rodrigo Alsina, en su obra *“La comunicación intercultural”* (2003),

“Toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente todos los intercambios culturales no tendrán las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural...”



De este modo, y en cuanto a nuestra realidad, es por todo el profesorado conocido que la diversidad de nacionalidades que nos encontramos actualmente en nuestros centros educativos está variando respecto a la realidad que existía hace unos años. De hecho, y según datos recogidos por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, la matriculación de alumnado extranjero en nuestras aulas ha crecido un 8% durante la última década.

Por ello, y si entendemos la interculturalidad como la interacción que existe entre distintas culturas de un modo respetuoso y en la que la convivencia entre ellas ha de promover la integración de todas las culturas en un mismo espacio y tiempo, es evidente que, en la actualidad, nuestros centros educativos son interculturales. No sólo presentan gran número de nacionalidades escolarizadas sino que, la diversidad cultural existente nos hace, de uno u otro modo, trabajar aspectos relacionados con la promoción de valores para la mejora de la convivencia de nuestros y nuestras jóvenes y adolescentes.

De este modo, nuestras aulas y centros educativos se conforman como pequeñas comunidades que reproducen fielmente las relaciones sociales, la capacidad de diálogo, la integración o no de sus miembros, etc., de la sociedad a la que pertenecen. Este es el motivo por el cual la labor del profesorado cobra una gran importancia en la reproducción o no de determinados modelos de comportamiento para el alumnado al que nos dirigimos.

Ahora bien, dada la actual realidad de nuestras aulas, debemos afrontar la nueva situación y aprovechar la riqueza que nos aporta la diversidad cultural que nos encontramos. Para ello, y en palabras de M^a José Díaz-Aguado Jalón en su ponencia *“Educación Intercultural y Convivencia Escolar. De la teoría a la práctica”* (Congreso Virtual Dromèsqere-Euroeskòla, 2007), podríamos dirigir nuestras actuaciones en el desarrollo y promoción de los siguientes tres ejes de trabajo básicos para que actúen de un modo transversal en nuestros centros:

1. Garantizar la igualdad de oportunidades entre el alumnado.
2. Respetar el derecho a la propia identidad.
3. Avanzar en el respeto a los derechos humanos.

En este sentido, a continuación se proponen algunas actividades que pueden trabajarse para promover dichas líneas de actuación.

GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE EL ALUMNADO	
“BIOGRAFÍAS”	Selección de hombres y mujeres que han marcado hitos en la historia de distintos países: Biografía, procedencia, cosas importantes que han hecho para su pueblo y/o país, etc...
“EL SACO DE LA IGUALDAD”	Utilizar el saco de la igualdad para introducir en él frases interculturales que nos hagan sentir bien tanto a alumnos como alumnas, cuidando la utilización del lenguaje no racista y/o xenófobo.
“PEGATINAS PRO-IGUALDAD”	Diseño de pegatinas con un lema relacionado con la igualdad de oportunidades que cada uno de los alumnos y alumnas participantes regalará a personas de su entorno.
“GLOBOS PARA TOD@S”	Realización de una suelta de globos con un mensaje en el interior que simbolice el compromiso adquirido por cada alumno y alumna y relación con sus compañeros y compañeras.
RESPETAR EL DERECHO A LA PROPIA IDENTIDAD	
“CAMBIO DE PAPELES”	<i>Role playing</i> dirigido a trabajar la empatía del alumnado procedente de distintos países utilizando diferentes vestimentas, costumbres, alimentos, etc...
“EL BAÚL DE LA IGUALDAD”	Habilitar un baúl en el que se introducen cosas propias de las diferentes culturas y, con los ojos cerrados, se intercambiarán haciendo generar distintos sentimientos y comentándolos.
“YO SOY DE MARTE Y TÚ DE SATURNO”	Actividad dirigida a redactar una historia entre el alumnado participante que recoja y respete aspectos relativos a la propia identidad.
“MI CULTURA POPULAR”	A través de las tradiciones culturales de música, folclore, etc..., se trabajarán las diferencias existentes entre el alumnado involucrado para minimizar la importancia que se les otorga y hacerles partícipes de la riqueza cultural existente.
“TALLER GASTRONÓMICO”	Cada participante elaborará un dulce gastronómico (pastel, tarta, bollo, torta, etc.) que simbolice su propia identidad cultural.
AVANZAR EN EL RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS	
“SOY ARTISTA”	Realización de murales, esculturas, torres, figuras de fruta, reciclaje, etc..., que promuevan valores relacionados con los derechos humanos.
“AMISTAD INVISIBLE”	Actividad en la que todo el alumnado participante prepara un regalo inmaterial para otro u otra de sus compañeros/as.
“LA ALTERNATIVA PERFECTA”	Redacción de una carta dirigida a una gran personalidad del Gobierno en la que se recojan las reflexiones del alumnado participante y se fomenten actitudes de respeto hacia los derechos humanos.
“MI ANUNCIO PUBLICITARIO”	Diseño y difusión de un slogan y/o anuncio publicitario que contribuya a promover actitudes positivas hacia los derechos humanos.

En cuanto a los recursos educativos que podemos tener a nuestro alcance, y con motivo de incrementar las fuentes culturales de las que partimos, resulta evidente que nuestras opciones y posibilidades se incrementan considerablemente ya que, tanto los distintos modos de enseñar como la variedad de materiales, estrategias y recursos propios de distintas culturas contribuyen, sin lugar a dudas, a enriquecer nuestras metodologías de enseñanza.

Finalmente, me gustaría concluir esta reflexión haciendo hincapié en que la educación intercultural nos ayuda a luchar contra la exclusión y favorece el aprendizaje cooperativo, la convivencia escolar y la tolerancia, por lo que debemos aprovechar la gran oportunidad que los procesos migratorios nos están brindando para promover el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo entre nuestros y nuestras escolares.

Enlaces web de interés:

- **Aulaintercultural.** El portal de la educación intercultural. www.aulaintercultural.org
- **C.A.R.E.I.** Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. www.carei.es
- **Cuaderno intercultural.** www.cuadernointercultural.com
- **EduAlter.** Red de Recursos en Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad. www.edualter.org
- **Educación en Valores.** Educación para el desarrollo. www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique184
- **La Maleta Intercultural.** www.sebyc.com/iesrch/intercultural

Homenaje a Luis García Berlanga: *una mirada inimitable*

Por M^a Carmen Fernández Almoguera

Orientadora Escolar y miembro del Equipo de Apoyo a la Convivencia Escolar de la JCCM.

Desde este espacio educativo queremos rendir homenaje al cineasta recientemente desaparecido Luis G^a Berlanga, cuyo cine es el mejor testimonio de la historia de España en la segunda mitad del siglo XX, retratando rasgos de nuestra identidad desde el ridículo, la exageración y la parodia, envueltos en una ternura complaciente y divertida.

“(...) como era capaz de hacer Berlanga con su guionista Azcona, encontrar en la debilidad, en las contradicciones razones para reír y razones para pensar, ayudaron de manera inigualable a que este país se reconciliara consigo mismo tras haber perdido todo en una guerra incivil.” (González Sinde, A.).

Aportó una visión caústica, ennegrecida y mordaz de lo español y supo encontrar la belleza en las contradicciones y en las debilidades y también razones para reír y para pensar. Reflejó como nadie una España marcada por las diferencias sociales, el régimen totalitario, la hipocresía, la amargura, y lo hizo con una naturalidad asombrosa y con un ojo crítico demoledor.

Cada una de sus películas ha descrito una época. ***Bienvenido mister Marshall*** representa los años cincuenta de los españoles. ***Plácido*** y ***El verdugo*** los sesenta con el seiscientos y los pisos en construcción. ***La escopeta nacional*** son los setenta y así hasta ***Todos en la cárcel***, que anunciaba los noventa y, por lo que vamos viendo, alguna década más de este nuevo siglo.

Las películas de Berlanga carecen por lo general de protagonistas absolutos y son más bien retratos de grupos. Los retratos berlanguianos son más dulces que crueles porque nacen de una visión tolerante de nuestros defectos congénitos. El alcalde de Villar del Río, el Marqués de Leguineche, el verdugo pequeño burgués o los milicianos de ***La vaquilla*** son personajes de una íntima familiaridad dibujados con más condescendencia que amargura. En torno a ellos gira un mundo fallero, chocante y estrambótico, con una humanidad conmovedora de perdedores históricos y crepusculares.

Su modo de hacer cine se resume en el plano secuencia y en la escena coral. Sus planos duran minutos con varios movimientos de cámara que busca la acción con multitud de actores, textos, marcas, señales previas, con el riesgo de que la cámara atrape lo que no debe, una luz, una frase mal dicha, un choque de actores. Filmaba como si estuviera mirando desde el interior de la escena.

En su haber se encuentra el Goya por ***Todos a la cárcel***, el Premio Nacional de Cinematografía, el Premio Príncipe de Asturias y el desempeño de director y fundador de la Filmoteca Nacional. De entre todas sus obras, destacamos, ***Plácido*** y ***El verdugo*** como joyas maestras del cine mundial.



*Más que un cineasta,
se va un hombre capital
en la historia de la
cultura de este país.*

*Lo que nos queda es
su mirada sobre la
condición humana.*

José Sacristán, actor.

EL VERDUGO (1963)

FICHA TÉCNICA

Título original: El verdugo

Dirección: Luis García Berlanga

Producción: España-Italia, 1963

Guión: Luis García Berlanga, Rafael Azcona y Ennio Flaiano

Montaje: Alfonso Santacana

Fotografía: Tonino delli Colli

Música: Miguel Asins Arbó y Adolfo Waitzman

Interpretación: Nino Manfredi, Emma Penella, José Isbert, José Luis López Vázquez, Ángel Álvarez, María Luisa Ponte y Julia Caba Alba

Versión original: castellano

Duración: 87 minutos



SINOPSIS

Por ironías del destino José Luis, empleado en una empresa de pompas fúnebres, empieza relaciones con Carmen, la hija infamada del verdugo Amadeo. El matrimonio acaba con su sueño dorado de emigrar a Alemania y le obliga a heredar el puesto de verdugo del suegro jubilado para poder acceder así a una flamante vivienda donada por el paternalismo del Sindicato vertical. La dicha es completa, la nueva familia, feliz y arquetípica, con el viejo verdugo transformado en un abuelito cariñoso y cascarrabias, pasan plácidamente los días hasta que llega el fatídico telegrama que anuncia la primera ejecución de José Luis, en Palma de Mallorca, llena ya de turistas, concursos de *misses* y jóvenes de la O.J.E. José Luis cumple su nuevo oficio empujado por el cura, el bonachón director y otros corifeos como un personaje de tragedia griega.

FILMOGRAFÍA DEL DIRECTOR

Tres cantos (1948)

Paseo por una guerra antigua (1948)

El circo (1949)

Bienvenido Mr. Marshall (1952)

Esa pareja feliz (1953)

Novio a la vista (1954)

Calabuch (1956)

Los jueves milagro (1957)

Plácido (1961)

Las cuatro verdades (1962)

El verdugo (1963)

La boutique (1968)

¡Vivan los novios! (1970)

Tamaño natural (1974)

La escopeta nacional (1978)

Patrimonio nacional (1980)

Nacional III (1982)

La vaquilla (1985)

Moros y cristianos (1987)

Todos a la cárcel (1993)

París Tombuctú (1999)

El sueño de la maestra (2002)

COMENTARIO

Uno de los aciertos de la película es la vuelta que le dan sus responsables al tema de la muerte y la pena capital. La mayoría de filmes en torno a esta temática abordan la pena de muerte desde el punto de vista del condenado, pero aquí se da el protagonismo a las personas que deben administrar esta muerte. En este filme, no es ni el preso ni los familiares los que desean la anulación de la pena, sino el mismo verdugo, cosa que da una dimensión más trágica a la película. Desde este punto de vista, nos encontramos ante la representación del conflicto interno del verdugo, sus sentimientos de pequeñez, de repulsa por lo que acaba de hacer, de la percepción que tiene como ser insignificante en todos los sentidos.

Esta decisión inicial de focalizar en el verdugo, permite a los guionistas y al director insertar una dosis bastante importante de humor negro. Los personajes de Amadeo y Carmen se diferencian muy claramente del resto de la sociedad. Estos dos personajes tienen interiorizado el tema de la muerte como algo familiar y cotidiano.

El director da un golpe de efecto al plantear un tema tan serio y a la vez aportar naturalidad, generando el punto cómico de la película. Es una crítica a la pena de muerte y a la sociedad hipócrita que la aplica, que la acepta y que centra sus críticas no hacia el sistema, sino hacia el encargado de aplicarla.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA	
TEMA: La pena de muerte	
ETAPA EDUCATIVA: Bachillerato, Formación de personas adultas.	
ÁREAS CURRICULARES: Historia, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura. Educación para la Ciudadanía, Filosofía y ciudadanía. Temas transversales.	
COMPETENCIAS BÁSICAS: • Competencia en comunicación lingüística. • Tratamiento de la información y competencia digital. • Competencia para aprender a aprender. • Competencia cultural y artística. • Competencia social y ciudadana. • Competencia emocional.	
METODOLOGÍA DE TRABAJO	ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO DE LA PELÍCULA Búsqueda de información y elaboración del encuadre social, cultural y político en el que se desarrolla la obra: <i>“Años 60 en la sociedad española”</i> , a partir de los siguientes enlaces: • www.aguaron.net/aquellos60/60.htm • http://es.wikipedia.org/wiki/Dictadura_de_Francisco_Franco • http://es.wikipedia.org/wiki/Pena_de_muerte_en_Espa%C3%B1a#Bibliograf.C3.ADa
	VISIONADO DE LA PELÍCULA
	TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO POSTERIOR AL VISIONADO 1. Comparar el tratamiento que dan al tema de la pena de muerte las películas <i>“Pena de muerte”</i> de Tim Robins y <i>“La Milla verde”</i> de Frank Darabont. Buscar las diferencias y similitudes con respecto a <i>“El Verdugo”</i>. 2. Describir la postura ante la pena de muerte de los protagonistas ¿Tienen la misma actitud Amadeo, José Luís y Álvarez?, ¿en qué se diferencian las tres? 3. Reflexionar sobre los comportamientos de la gente en el filme. ¿Cuáles son las reacciones generales de la gente ante el verdugo o su maletín? Citar tres. 4. Comentar la escena de antes de la ejecución. ¿Cuál es la diferencia más evidente entre esta escena de la película y las equivalentes de otras películas sobre la pena de muerte?, ¿qué nos describe el último plano de este escena? 5. ¿Hay crítica a la pena de muerte a través de los diálogos de los personajes? Elegir algunos diálogos. 6. ¿Existe algún personaje víctima de las trampas de la sociedad que le rodea? Indicarlo y fundamentar la respuesta. 7. Describir la clase social, el hacinamiento, el ocio, las relaciones, las creencias y los prejuicios, que rodean a los personajes principales, en contraposición con el ambiente y otras formas de vida que se vislumbran en el viaje a Palma de Mallorca. 8. Recordar la escena de la boda de los dos protagonistas y las actuaciones del sacristán y los acólitos en la iglesia. ¿Qué quiere decirnos el director? 9. En la escena final de la película ¿Qué papel cumple ese grupo social que va en coche descapotable con una música pegadiza mientras el barco zarpa con los protagonistas?. 10. Enumerar dos señales del desarrollismo de la década.
	PUESTA EN COMÚN Y CONCLUSIONES

FUENTES

CD ROM *Cuadernos de pedagogía. Citas con el cine*. Ed. Paxis.

JIMÉNEZ PULIDO, Jesús. (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid. Ed. Laberinto.

RODRÍGUEZ MARCHANTE, E. *“Berlanga en el cruce de Goya y Quevedo”* ABC, 14-11-2010, pág. 70.

CAMACHO, I. *“Berlanga el esperpento piadoso”*. ABC, 14-11-2010, pág. 15.

ALMODÓVAR, P. *“Luis y sus actores de reparto”*. El País, 15-11-2010, pág. 37.

La orientación educativa y la intervención con familias

Por Jesús Jarque García

Profesor de orientación educativa en la Unidad de Orientación del Colegio Público "Ramón y Cajal" en Puertollano. Ciudad Real.

Curiosamente para algo tan decisivo como ser padre o madre no se exige pasar un periodo de formación, ni superar un examen, ni tampoco disponer de un certificado que acredite la idoneidad.

Sin embargo, la mayoría de los padres experimentan que sus hijos vienen "sin libro de instrucciones" y se ven obligados a educar según su intuición o los consejos de personas cercanas, pero sin la seguridad de que están haciendo lo conveniente.

Tampoco está institucionalizada en nuestra sociedad la formación de las familias. Sin embargo, una de las líneas de actuación de la orientación educativa en España es la colaboración y el apoyo a los padres y madres en su labor educativa.

El objetivo de este artículo es animar a los orientadores y orientadoras a llevar a cabo actuaciones sistemáticas en este ámbito de la orientación. Es una necesidad que casi todas las familias expresan. Además, si les ayudamos a educar mejor, contribuiremos a mejorar la educación de los alumnos de nuestros centros.

La finalidad de la intervención con las familias no es otra que ayudarles a mejorar sus pautas educativas, entendidas como las estrategias que utilizan para educar a sus hijos.

La actuación de los orientadores y orientadoras debe respetar dos principios básicos de la orientación educativa. En primer lugar, el **principio de prevención**. La intervención con las familias debe ser sobre todo preventiva, encaminada a mejorar sus competencias educativas, a ser posible, antes de que surjan problemas de conducta o similares.

En segundo lugar, las actuaciones atenderán al principio de intervención precoz. Cuanto antes se actúe, más eficaces resultarán las acciones. Los primeros años de la Educación Infantil son el momento privilegiado para ayudar a las familias a mejorar las pautas educativas y es el período en el que la influencia de los padres en los hijos es más efectiva.

La formación de las familias se puede canalizar a través de diferentes actividades y estructuras. Una de ellas es la organización de escuelas de padres y madres, bien como charlas coloquio o como grupos de debate. Los orientadores tenemos mucho protagonismo en la dinamización de estas escuelas. Una segunda actividad es el **asesoramiento individualizado**, atendiendo a las familias que lo soliciten. Las nuevas tecnologías nos brindan también considerables posibilidades.

Una de las actuaciones que vengo llevando a cabo en los últimos años, es el desarrollo de un **"Programa de mejora de las pautas educativas en el hogar"**. Es un programa preventivo y de intervención precoz, destinado a todas las familias de los alumnos que se incorporan al primer curso de Educación Infantil. Es voluntario, aunque la participación ronda en torno al 85 %.

El procedimiento consiste en remitirles un cuestionario sobre pautas educativas básicas y mantener posteriormente una entrevista individual con cada una de las familias participantes en la que se comentan los resultados del cuestionario, se resaltan los puntos fuertes y se señalan los puntos débiles que deberían mejorarse, si fuera el caso. Es una ocasión privilegiada para que las familias conozcan desde el comienzo la figura de orientador,

para reforzar a aquellos padres que mantienen pautas adecuadas y para asesorar de manera preventiva a aquellos que deben mejorar en algunos aspectos. En ciertos casos, se establece un seguimiento especial por parte del orientador para acompañar en la mejora.

Mi experiencia personal es que a los orientadores les preocupa este tema. No es casualidad que en los últimos años y desde diferentes centros de formación, me requieran para presentar estrategias de intervención con las familias y la respuesta siempre es numerosa.

Para nosotros como profesionales, colaborar con familias es un reto que nos exige, al menos, formación, disponibilidad y sensibilidad hacia este tema.

Estoy seguro de que a muchos orientadores y orientadoras la intervención con las familias os interesa... quizás os apasiona. A todos os animo a sistematizarla y a ponerla entre vuestras prioridades. Hace tiempo escuché una máxima que viene muy bien al caso: **"las personas primero, los papeles después"**.



Orientaciones para el análisis del Evaluación e intervención

Por José Luis Galve Manzano, José Luis Ramos Sánchez, Alejandro S. Diones Chocano y Luis Fidel Abregú Tueros
Miembros de CIDEAS (Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados).

Evaluar la **comprensión lectora** no es una tarea compleja para los profesionales responsables de llevarla a cabo. De hecho es algo muy habitual, y además, suele hacerse bien. Sólo es necesario conocer una prueba psicopedagógica, aplicarla según el manual y obtener resultados a la luz de unos baremos. Otra opción es no utilizar pruebas específicas y servirse de otras técnicas y procedimientos no estandarizados (observación de sus trabajos, observación en el aula, valoraciones informales del rendimiento en algún aspecto concreto, etc.).

No obstante, lo más difícil del proceso de evaluación de dificultades del aprendizaje, en nuestro caso de las dificultades de comprensión lectora, es determinar las **causas que las provocan** y decidir las **pautas de intervención** más acorde con el origen de las mismas.

Unas pruebas de próxima aparición es ECLEs, son unas pruebas útiles no sólo para la evaluación, sino también para analizar los procesos implicados en la comprensión lectora y la causa que origina dificultades en la comprensión de frases y/o textos.

Una vez que se obtengan los resultados de una evaluación, hay que plantearse qué hacer con ellos. Es en estos momentos, cuando el rol del evaluador cambia; y pasa de ser aplicador de un instrumento psicopedagógico a convertirse en intérprete de los resultados. Pero no es lo mismo obtener resultados que interpretarlos. A los profesionales de la evaluación de las dificultades de aprendizaje se nos exige, no sólo saber qué y cómo evaluarlas, sino, además, saber explicar la causa de las mismas y asesorar sobre cómo intervenir.

No nos referimos a las últimas causas (alumnado con limitación intelectual, escasa escolarización, etc.) y ni siquiera a la etiqueta nosológica que en ocasiones se da para justificar las dificultades (alumno con TDAH, disléxico, etc.). Nos referimos más bien, a aquellas causas que, de manera muy directa condicionarán la intervención, porque constituyen la causa de la dificultad en la comprensión lectora.

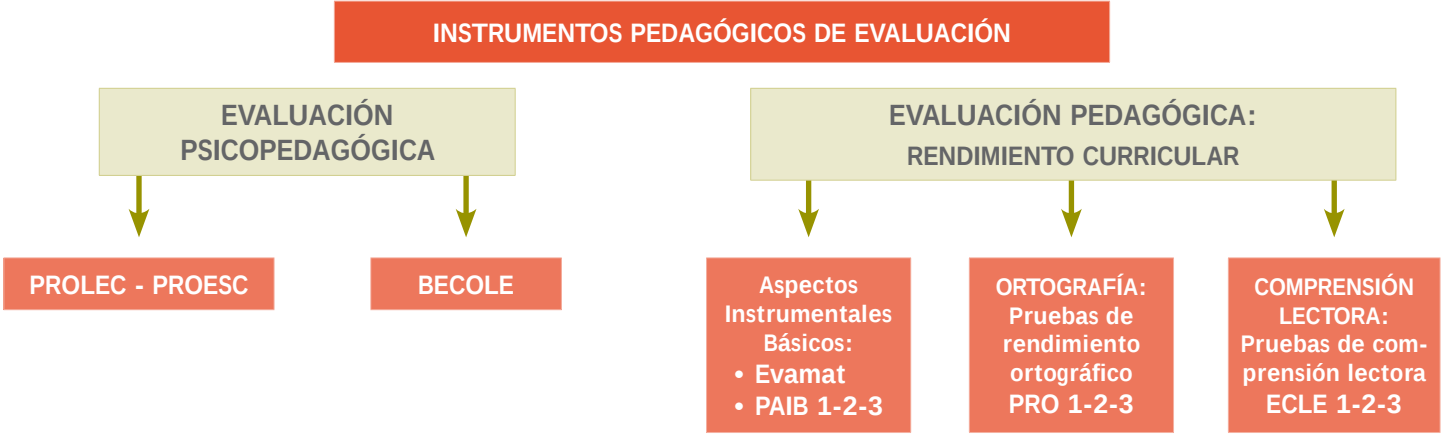
Entendemos que las causas que originan las dificultades de comprensión lectora deben estar vinculadas a un modelo teórico que explica cómo se comprende un texto y qué procesos están implicados en esta tarea cognitiva tan compleja. Una vez que se identifican los procesos implicados en la comprensión lectora podremos determinar cuáles están alterados y decidir sobre la intervención más adecuada. Para que un alumno pueda comprender un texto deben funcionar correctamente distintos procesos tal y como se describieron en la fundamentación teórica.

Consideramos que el **modelo de doble ruta en cascada** de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Zieger (1994, 2001) puede ser útil para desarrollar este objetivo.



rendimiento de la comprensión lectora

A partir de este modelo se han desarrollado pruebas como las que se indican en el siguiente cuadro:

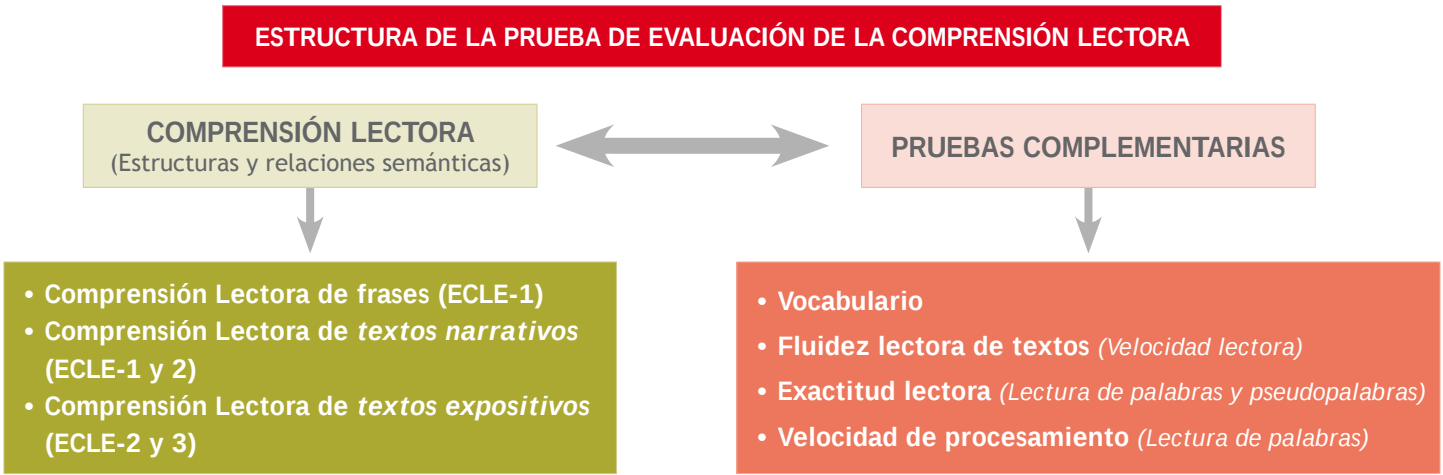


Según los resultados obtenidos en ECLES, y desde un punto cuantitativo, consideraremos que un alumno tiene dificultades de comprensión lectora cuando sus resultados se sitúen por debajo del percentil 25, o del decatipo 4, o cuando la puntuación T sea inferior a 40. Será en estos casos cuando debamos plantearnos las causas del bajo rendimiento lector. Por el contrario, el alumnado con percentiles superiores a 75, o situados en decatipos superiores a 6 y en puntuaciones T superiores a 60, tiene una comprensión lectora de nivel alto o incluso muy alto dependiendo de la puntuación obtenida.

En general, cuando un maestro, profesor u orientador, decide aplicar una prueba de comprensión lectora es porque desea confirmar con un instrumento psicopedagógico fiable y válido de lo que sospecha (alto o bajo rendimiento), o quiere simplemente detectar lo antes posible y de manera sencilla, cuál es la situación grupal respecto de un aspecto tan importante e instrumental como es la comprensión lectora, por si hubiera que tomar medidas preventivo-correctivas.

Situaciones y causas más habituales de las dificultades de comprensión lectora

A la hora de analizar la situación de un alumno que tiene dificultades de comprensión lectora tiene enormes ventajas disponer de situaciones-modelos que pueden explicar las causas de las dificultades del alumnado. Nuestra intención con ECLES es ayudar a identificar las causas de dichas dificultades teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas complementarias (**vocabulario, fluidez o velocidad de lectura, y velocidad de procesamiento de lectura de palabras y pseudopalabras y exactitud lectora**), pero no queremos ir más allá, puesto que será el evaluador mediante un su propio análisis, reflexión y, en su caso, de una evaluación individual más específica quien determinará los procesos lectores que están alterados en el alumno y que afectan a su comprensión.



A partir del análisis de los diferentes perfiles se han obtenido ocho situaciones o tipos (que hemos denominado A, B, C, D, E, F, G y H) y obedecen a criterios generales y estadísticos y, por tanto, podría no ajustarse a un alumno en concreto, pero estamos seguros que ayudarán a identificar las causas y a planificar la intervención.

La descripción de las situaciones y causas de las dificultades de comprensión lectora se reflejan en el siguiente cuadro. En la primera columna se describe la situación, y en las siguientes columnas se señalan con una cruz los aspectos complementarios en los que el alumno obtiene un nivel de rendimiento bajo. Por tanto, lo primero que debemos hacer es conocer qué resultados ha obtenido el alumno en ECLE, si obtiene una puntuación baja en comprensión lectora, identificamos entre las ocho posibles cuál es la del alumno. Por ejemplo, en la situación A, el modelo-alumno tiene bajo nivel de vocabulario, fluidez o velocidad lectora, y exactitud, mientras que el modelo tiene bajo nivel de vocabulario y fluidez o velocidad.

EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ECLE. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

RENDIMIENTO INADECUADO: CL-				
PERFILES/CASOS	VOCABULARIO	VELOCIDAD / FLUIDEZ LECTORA	EXACTITUD LECTORA	VEL. 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	+	+	+	+

CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES PERFILES: BAJO NIVEL DE ...	VOCABULARIO	FLUIDEZ O VELOCIDAD	EXACTITUD
Descripción de la situación y causas			
A. Alumno con una comprensión baja derivada de la alteración de varios procesos (semánticos, sintácticos y léxicos, y dentro de éste último existen alteraciones tanto de la ruta fonológica o indirecta como visual u ortográfica o directa). Tiene un vocabulario bajo , lo que dificulta la comprensión del significado de las palabras. Por otra parte, su baja fluidez o velocidad lectora refleja que no ha automatizado los procesos de decodificación, por tanto sus recursos cognitivos están ocupados con procesos más superficiales. Y finalmente, los errores de exactitud lectora impiden leer palabras con corrección. Ante esta situación, sería necesario sospechar de un alumno con desconocimiento del idioma, o limitaciones intelectuales, o limitaciones físicas (visión o audición) u otras razones de tipo actitudinal a la hora de realizar la prueba (falta de interés o desmotivación, falta de atención, etc.).	X	X	X
B. Su baja comprensión se debe a que tiene un bajo nivel de vocabulario ; pero además, a esta causa, se añade otra más: no tiene automatizado los procesos de decodificación , lo que le impide disponer de recursos cognitivos para retener la información en su memoria, que está saturada con el esfuerzo que implica la decodificación. Utiliza correctamente la ruta subléxica en la lectura de las palabras , por lo que <i>no suele tener errores de exactitud. Ha aprendido correctamente las reglas de asociación fonema-grafema, y por este motivo parece estar situado en la etapa alfabética de lectura, pero no ha conseguido afianzarse en la etapa ortográfica. Lee correctamente las palabras pero no las lee con rapidez, lo que le resta eficacia a la hora de leer con fluidez o velocidad y comprensión adecuadas.</i> Podríamos sospechar que se trata de un alumno procedente de un entorno sociocultural desfavorecido, o muestra un significativo retraso escolar o ha iniciado tardíamente la escolarización. No obstante, también sería necesario descartar la ausencia de limitaciones intelectuales.	X	X	
C. Su baja comprensión no se debe a limitaciones intelectuales ni a factores socioculturales que exijan medidas de compensación. Incluso es probable que tenga un adecuado rendimiento en otras áreas no directamente relacionadas con la lectura y su nivel de comprensión oral sea adecuado. Por tanto, es muy aconsejable buscar causas directamente relacionadas con el funcionamiento de los distintos procesos, con lo cual <i>es muy probable que se necesite una evaluación más específica y completa del funcionamiento de estos procesos con objeto de identificar cuáles están alterados.</i> No obstante, existen claramente dificultades en los procesos subléxicos y léxicos . Por un lado, los errores de exactitud nos informan de <i>dificultades en los procesos de decodificación</i> , con lo cual es posible que no esté afianzada la asociación entre el fonema y el grafema. La escasa fluidez o velocidad lectora indica <i>dificultades en el uso eficaz del almacén de memoria ortográfico-visual</i> , por lo que el alumno necesita decodificar todas las palabras. El esfuerzo cognitivo de uno y otro proceso dificulta enormemente la comprensión, puesto que la memoria y la atención están focalizadas ineficazmente en la decodificación. Esta situación descrita también es típica en algunos alumnos con déficit de atención.		X	X

CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES PERFILES: BAJO NIVEL DE ...		VOCABULARIO	FLUIDEZ O VELOCIDAD	EXACTITUD
Descripción de la situación y causas				
D. Esta situación es frecuente en alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. <i>Aparentemente tienen una adecuada fluidez o velocidad pero sus errores en la vía subléxica junto con dificultades en la comprensión del significado de las palabras provocan un bajo nivel de comprensión. Leen rápidamente</i> (fluidez o velocidad lectora), pero no suelen respetar los signos de puntuación y no suelen ser conscientes de los errores de exactitud (derivativos, sustituciones de palabras, etc.). <i>Utilizan correctamente la ruta léxica, pero suelen tener errores en la ruta subléxica porque no han automatizado los procesos de decodificación.</i> En bastantes ocasiones, este tipo de errores se presenta en alumnos impulsivos y /o con déficit de atención.		X		X
E. Su baja comprensión se debe a que tiene un bajo nivel de vocabulario o le faltan <i>conocimientos previos</i> que le impiden memorizar e integrar los nuevos conocimientos aportados por el texto. <i>Principalmente están alterados los procesos sintácticos y semánticos de lectura.</i> Suelen cometer errores en el uso de los signos de puntuación y tienen dificultades en comprender oraciones con una estructura gramatical compleja (por ejemplo de relativo, de objeto focalizado, etc.). Cuando se les pregunta sobre lo que han leído responden con ideas vagas e inexactas, o se centran en algún detalle secundario. <i>No suelen identificar la estructura del texto ni las ideas principales.</i> Esta situación es frecuente en alumnos con limitaciones intelectuales, o provenientes de entornos socioculturales desfavorecidos, o que han tenido una escolarización irregular.		X		
F. Los alumnos con este perfil tienen un <i>nivel de vocabulario adecuado</i> y <i>no tienen errores de exactitud</i>, pero su lectura es lenta porque dedican todo su esfuerzo cognitivo a decodificar, como si todo el material lector fuese novedoso para él/ella. <i>Es muy probable que tenga dificultades específicas en la ruta léxica-semántica o directa de lectura</i> que le impide disponer eficazmente del almacén de memoria ortográfica, puesto que hay muy pocas palabras que reconozcan rápidamente sin tener que decodificarla. <i>La ruta subléxica funciona correctamente, y por este motivo no suelen darse errores de exactitud. Su lectura en voz alta se caracteriza por regresiones y rectificaciones frecuentes que provocan un enlentecimiento del ritmo lector y errores en los procesos sintácticos (no respetar los signos de puntuación y dificultades en la comprensión de oraciones con estructuras gramaticales complejas).</i> <i>Es bastante probable que en la escritura cometa muchos más errores en palabras de ortografía (arbitraria, reglada y homófonos) de los habituales para su edad.</i> Por tanto, es muy aconsejable una evaluación específica para determinar el funcionamiento de la ruta léxica que incluya la lectura de palabras de distinta frecuencia y pseudopalabras, así como el tiempo dedicado a su lectura. También es recomendable evaluar la escritura de palabras y pseudopalabras. Su posible fracaso escolar no está relacionado con limitaciones intelectuales, y es previsible un adecuado rendimiento en otros aspectos (comprensión oral, razonamiento matemático, razonamiento lógico, actividades plásticas y visuales, etc.), aunque pueden darse en alumnos con dificultades de atención.			X	
G. Este alumno tiene un nivel de vocabulario adecuado y una adecuada fluidez o velocidad lectora, pero tiene errores de exactitud posiblemente derivados de dificultades en la ruta subléxica que implicaría no dominar el proceso de asociación fonema-grafema. No tiene automatizada la asociación fonema-grafema, y es más importante para él/ella la fluidez o velocidad que la comprensión, cometiendo errores de exactitud, mucho más en palabras infrecuentes que en las frecuentes, y tanto propios del uso de la ruta léxica como de la subléxica. En este sentido, para el alumno de esta situación <i>son frecuentes los errores derivativos y de sustitución de palabras infrecuentes por análogos visuales más frecuentes</i> (por ejemplo: “tierno” x “tiempo”, “trato” x “torta”). En cuanto a los errores propios de la ruta subléxica son habituales las <i>omisiones, inversiones y/o sustituciones de fonemas</i>, que se harán más evidentes con palabras largas y con estructuras silábicas complejas (por ejemplo: “aterciopelada”, “sobreviviendo”, etc.). Del mismo modo que en la situación precedente, este alumno muestra dificultades específicas de lectura que requiere una evaluación detallada para determinar con precisión el tipo de error. Además, suele tener <i>errores en la escritura de pseudopalabras largas con sílabas complejas</i>, por lo que la evaluación específica debe incluir la lectura y la escritura de distintos tipos de palabras y pseudopalabras. Las causas de estas dificultades no se derivan de limitaciones intelectuales.				X
H. Las causas de la baja comprensión lectora están por determinar. No hay sospechas de limitación intelectual ni de situación sociocultural desfavorecida puesto que demuestra una adecuada comprensión del significado de las palabras usadas en el texto. <i>Su fluidez o velocidad lectora es adecuada y no se dan errores significativos de exactitud.</i> Por tanto, es necesario buscar la causa de sus dificultades de comprensión lectora en un mal funcionamiento de los procesos sintácticos y/o semánticos. En relación con los procesos sintácticos, la comprensión de las oraciones y de los textos está muy mediatizada por el orden de las palabras que proporcionan información sobre su papel sintáctico, el número y orden de las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.), el significado de la palabra en contexto de la oración y la interpretación que hace el lector de los signos de puntuación. En cuanto a los procesos semánticos, las dificultades se derivan de los tres componentes de estos procesos: 1) el lector puede tener dificultades en la extracción del significado de las distintas proposiciones, 2) tiene dificultades de retener la información en la memoria, y/o 3) tienen dificultades a la hora de realizar inferencias sobre la información no explícita en el texto. En cualquier caso, unos y otros componentes, están relacionados con los conocimientos previos del alumno en relación con el texto, la identificación de la estructura del texto y con el adecuado funcionamiento de su memoria.		X	X	

Intervención en dificultades del lenguaje escrito

Por F. Javier Ojeda Rojas

Orientador Escolar en el IES Alfaguara, Yunquera (Málaga).

Los casos de dificultades específicas en torno a la lectoescritura son numerosos, pudiendo ser muchos de ellos mejor tratados y teniendo en cuenta que gran parte no llegan a ser diagnosticados. Presentamos algunas nociones sobre el tema e ideas que pueden resultar útiles a los profesionales de la educación.

EL CURRÍCULO Y LA LECTURA

Es una *perogrullada* decir que hoy día el aprendizaje de la lectura es el pilar elemental sobre el que se asientan el resto de conocimientos que el alumno va adquiriendo.

Además, es una de las competencias básicas que el alumno debe alcanzar durante su etapa de escolaridad obligatoria. Se trata de la competencia en comunicación lingüística, el uso del lenguaje oral y escrito, tanto en lengua española como extranjera.

Obviamente, la lectura es fundamental dentro y fuera de la Escuela y, por ello, tenemos que enseñar a leer y escribir adecuadamente y fomentar el hábito lector entre nuestros alumnos, teniendo en cuenta que, al igual que amar o soñar, leer es un verbo que no admite imperativos (Daniel Pennac, 1993).

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) recoge que en Infantil se fomentará “una primera aproximación a la lectura” (art. 14.5) y en Primaria, ESO y Bachillerato se trabajará en todas las áreas, promoviendo la Administración educativa “las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de lectura” (art. 35.2).

En nosotros, familiares y docentes, está la gran labor de adentrar a nuestros hijos y alumnos en el mundo de las letras. Desde edades tempranas, con la lectura de cuentos, el juego, dejando a mano útiles de escritura y dibujo y materiales de lectura y creando un espacio de libertad e imaginación estamos potenciando sus dotes y fortaleciendo las bases para futuros aprendizajes, adelantándonos a posibles complicaciones, incluso.



Tengamos claro que pueden surgir problemas, ya que aprendemos a hablar de forma natural pero aprender a leer necesita una instrucción adecuada y nuestro cerebro no ha sido diseñado para ello.

Tal y como señala el currículo de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lenguas Extranjeras, tanto el de Primaria como el de ESO, en Andalucía (las dos órdenes de 10 de agosto de 2007), tenemos que enseñar a nuestros alumnos las 4 habilidades lingüísticas básicas: qué y cómo escuchar, hablar, leer y escribir. Y es en leer y escribir, especialmente, donde nos encontramos serias dificultades

TRASTORNOS DEL LENGUAJE ESCRITO

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV (2002) habla de Trastorno del aprendizaje, donde engloba tanto al Trastorno en la lectura como al Trastorno en la expresión escrita. Relacionados con la escritura directamente nos encontramos con la Disgrafía (dificultad en la presión y prensión, velocidad, etc.) y Disortografía (errores de la escritura que afectan a la palabra pero no a su trazado, es decir, faltas de ortografía, omisiones, etc.). En cuanto a la lectura hacemos mención a la dislexia, aunque en su lugar está ganando peso el término de Trastorno del Lenguaje Escrito, al igual que disfasia se ha sustituido por Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje (TEL o TEDL).

La dislexia es un trastorno de origen neurobiológico, que ocasiona gran parte de los fracasos escolares, de ahí que nos centremos en ella. Se manifiesta en la dificultad para la lectura y la escritura, puede verse afectado el cálculo, la lógica matemática y las secuencias, incluso el lenguaje oral, así como la memoria de trabajo, atención, organización y habilidades motrices, no habiendo dos casos iguales. Es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional y, aunque puedan mejorarse con entrenamiento sistemático y específico, nunca se podrán eliminar sus consecuencias. Es, en definitiva, una condición personal para toda la vida.

Por tanto, la necesidad de seguir una guía o método de trabajo debe ir más allá de la Escuela. El disléxico debe enfrentarse con muchas trabas en cualquier tarea o rutina de nuestra sociedad. Como ejemplo, el que señala Francisco Gutiérrez, Defensor del Ciudadano de Málaga, indicando que se debe trabajar en otros terrenos, no solo en la Escuela, apuntando a la viabilidad de la adaptación de la obtención del carné de conducir (<http://defensorciudadanomálaga.blogspot.com/2010/09/dislexia-el-nuevo-articulo-de-francisco.html>).

Atendiendo a posibles clasificaciones, si la alteración es provocada por un daño que aparece después del nacimiento hablamos de Dislexia Adquirida, y si ocurre por una anomalía durante la formación del feto se trata de una Dislexia del Desarrollo. La dificultad se puede encontrar en la ruta fonológica (Dislexia Fonológica), en la visual (Superficial), en la conexión con el significado (Semántica) o en las 2 rutas al mismo tiempo (Profunda).

En la LOE se habla de dificultades específicas de aprendizaje (Art 71), por primera vez en nuestra legislación. Sin embargo, para la Fundación Aprender (institución privada y no lucrativa que da cobertura educativa a todas aquellas personas afectadas por trastornos como Dislexia, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, Dislalia, Discalculia, etc.) no es adecuado tal término pues estas personas pueden aprender sin ningún problema si se les enseña con el sistema adecuado, por lo que sería más correcto decir Dificultades Específicas de “este” Aprendizaje (www.fundacion-aprender.es).

En EE.UU. y Reino Unido, con un idioma menos transparente que el nuestro, entienden la dislexia como una discapacidad, hay facilidades en la metodología y acceso al currículo y cuentan con derecho a diversas becas y ayudas. Idiomas como el chino, basado en la imagen, tienen un índice bajo en casos de dislexia. Y es que no es lo mismo para un niño pequeño entender que un símbolo como este 人 significa “persona” que esta grafía formada por 7 letras que usamos nosotros para definir el mismo concepto.

En el sistema educativo actual se adquieren los conocimientos leyendo, básicamente, y se demuestran escribiendo, precisamente aquellas habilidades que ellos tienen afectadas. De ahí que los alumnos con dislexia necesiten su particular método: potenciando el uso de imágenes, el lenguaje oral, experiencias y ejercicios prácticos, etc. De no existir una detección del caso (la repetición no es una solución) el alumno sufrirá consecuencias muy negativas que en la mayoría de las ocasiones se transforman en ansiedad, depresión, baja autoestima, problemas de conducta, etc. Si en Infantil iba contento a clase y en Primaria vive con angustia lo escolar podemos estar ante un síntoma claro.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En la actualidad, asociaciones como ASANDIS (Asociación Andaluza de Dislexia-Dislexia en Positivo) están trabajando para que la evaluación se realice lo más pronto posible. Por ello han llevado al Parlamento Andalúz propuestas para diagnosticar a tiempo casos de dislexia, que sean reconocidos como grupo importante dentro de la atención a la diversidad y se mejore la formación inicial y permanente de los profesionales. Es interesante la Guía que han realizado, disponible en su web: www.asandis.org.

El tutor y la familia son quienes suelen detectar primeramente alguna incidencia, debido al contacto permanente con el alumno o hijo. Como orientadores, debemos establecer a modo de documento de derivación un adecuado sistema para registrar datos útiles de forma sencilla, que ayude en el aula e, incluso, en casa, en torno a estilo y estrategias de aprendizaje, realización de trabajos (copias, dictados y expresión libre), ambiente familiar, conducta, etc., y plantear actuaciones acordes.

Si es necesaria una evaluación psicopedagógica, tenemos que comprobar que el nivel intelectual no está por debajo de la media (Criterio de discrepancia entre el potencial de aprendizaje y el rendimiento real. Aunque últimamente se pone en duda este criterio, como hace el modelo RTI o *Response To Intervention*, que se está poniendo en práctica en Canarias a través de los CEPs (Jiménez y otros, 2006), entendiéndose que el bajo rendimiento es relevante solamente si hay evidencia de que el niño ha recibido instrucción adecuada y a pesar de ello no se ha observado un incremento en su nivel de rendimiento), que a nivel escolar y familiar ha habido una correcta atención (Criterio de especificidad, distinguiendo entre dislexia y bajo rendimiento) y que no hay dificultades neurológicas ni sensoriales (Criterio de exclusión).

Tenemos que averiguar si el problema está en la ruta léxica (listado de homófonos: baca, hola, ora, tuvo; memoria visual) o la fonológica (segmentación de palabras, listado de pseudopalabras) y si hay errores en la comprensión literal, crítica, léxica e inferencial (memoria de trabajo, incomprensión de la sintaxis, relación con los conceptos previos), atendiendo a los 4 procesos fundamentales implicados en la lectura (Cuetos, 1990): perceptivo, léxico, sintáctico y semántico (Figura 1).



Figura 1: Procesos lectores (Cuetos, 1990)

Ante una sospecha de dislexia tenemos que derivar al alumno a los servicios de salud para evaluación neuropsicológica, perfilar el tipo de caso exacto y establecer las medidas de atención educativa correspondientes. A tener en cuenta:

- a. **Capacidad cognitiva:** Raven, como prueba no verbal, y Wechsler, por ejemplo, aportan importante información.
- b. **Nivel de competencia curricular y lectoescriptor:** 2 años por debajo del de sus compañeros de grupo-edad (PROLEC, PROESC, TALE, BECOLE).
- c. **Nivel de desarrollo del lenguaje** (generación de palabras, comprensión y discriminación auditiva) y memoria (auditiva y visual, especialmente, para distinguir entre capacidad de memoria y capacidad de aprendizaje).
- d. **Nivel de desarrollo psicomotor.** A veces presentan dificultades en las habilidades motoras finas/gruesas (atarse los cordones, patinar, montar en bicicleta, etc.).
- e. **El trastorno de la lectura deriva en actitudes de progresiva desmotivación,** rechazo a las tareas escritas, bajo autoconcepto académico y escasas expectativas. La psicografología puede ser una buena herramienta en este terreno, ya que nos permite ahondar y descubrir estados emocionales en los alumnos que se nos pueden escapar por otras vías.

f. **Lengua extranjera.** En el acceso al código escrito de una segunda lengua suelen aparecer, acentuadas, las mismas dificultades (tienen dificultad para leer en otro idioma pero no para hablarlo). Especialmente los centros bilingües tendrían que tener muy en cuenta este importante detalle.

g. **Familia.** Importante es saber si hay antecedentes, las expectativas de los padres, su actitud ante la situación, etc...

h. **Nivel sensorial y neurológico** (servicio de salud).

Entre los instrumentos estandarizados específicos podemos destacar:

- Evaluación de la Dislexia y Programa de Lectura de Jordan (2000).
- Instrumento de Cribado de la dislexia de Coon, Polk y Waguespack (1994).

A partir de un correcto diagnóstico podemos elaborar el correspondiente programa de intervención, contando con todos los implicados (Tutor, AL, PT, etc...).

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Como ya comentamos, para superar las dificultades apuntadas habrá que aprender por otros métodos distintos a los tradicionales. Un alumno con dislexia empleará la mayor parte del tiempo de la tarea en descifrar lo que se le pide, en lugar de realizarla.

El mejor sistema es con atención personalizada, claro está, en su aula, animándole y guiándole en la solución a posibles problemas, fomentando la autonomía lo más posible.

Las claves han de ser:

- Prevención e intervención temprana.
- Atención centrada en la familia.

En Infantil adoptaríamos medidas preventivas como, por ejemplo, trabajar la conciencia fonológica, que previamente a la instrucción lectora disminuye drásticamente la tasa de sujetos pueden desarrollar dislexia, algo que podemos realizar a través de pasar lista en voz alta y jugar con los fonemas de los nombres de los alumnos, de modo que todo el grupo lo repita: AAAAAAAna, EEEEEEEdu...; o buscar entre aquellas palabras que conocen, cuáles tienen un mismo final (por ejemplo: camión, canción).

El programa **Sound Linkage** (Enlace de sonidos) de Hatcher es también buena herramienta para ello.

Desde los 5 años pueden advertirse problemas para identificar palabras que comienzan con un mismo sonido (*por ejemplo: auto, avión, ambulancia*). Esta es una de las características que nos permiten reconocer si el alumno se encuentra en condiciones de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Si no se advierte esta situación de desventaja, es frecuente observar en el alumno su falta de interés por estas actividades, corriendo el peligro de que sea etiquetado como vago e, incluso, problemático en ciertos casos.



Los progresos se están haciendo visibles lentamente. En Canarias se está haciendo hincapié en la formación docente y se adaptan los exámenes en Primaria y ESO y en Baleares se facilita la realización de la Prueba de Acceso a la Universidad, otorgando más tiempo (tal y como se presentaba también para este pasado curso en el Distrito Andalúz), los profesores les leen las preguntas y no se tienen en cuenta las faltas de ortografía.

Otro ejemplo es la ya mencionada **Fundación Aprender**, que cuenta con un colegio especializado en Barcelona (*El Brot*), buscando sensibilizar a la sociedad de las necesidades de este colectivo, así como crear y aplicar métodos para reducir sus dificultades. Al igual que se hace en *El Brot*, todo plan de actuación tiene que estar hecho a medida ya que cada alumno tiene sus particularidades. Así, la adaptación curricular correspondiente tendría que tener en cuenta aspectos como:

- a. **Recuperación de procesos perceptivos**, ruta fonológica, ruta directa, procesamiento sintáctico y semántico.
- b. **Desarrollo grafomotor.**
- c. **Claridad cognoscitiva.**
- d. **Técnicas de Trabajo Intelectual** (incluyendo memoria, atención y organización).
- e. **Motivación y autoestima.**

No nos olvidemos de potenciar sus mejores habilidades, lo que le dará más confianza y repercutirá en su nivel de autoestima y motivación hacia el aprendizaje, como puede ser todo lo relacionado con el desarrollo de la creatividad.

Al igual que no se puede enseñar a leer y a escribir sin ninguna intención social y sin conocer su utilidad, difícilmente habrá aprendizaje de tal forma.

Se aprende actuando, con la práctica, siendo consciente de su utilidad, cuando se resuelven problemas: *“qué quiero decir y cómo lo escribo”, “a quién me dirijo”, “voy a escribir esta noticia”, “qué es lo más importante”, “cómo la estructuro”, etc.*

El material más adecuado de atención a la diversidad es el que pueden emplear todos los miembros del grupo, y nada mejor que las nuevas tecnologías, usada para integrar e intervenir educativamente (Escuela 2.0). Aprovechemos estos recursos.

Para trabajar en dislexia podemos contar con:

- a. **La PIZARRA DINÁMICA** (PDLE 2.0, de Eduardo Herrera, para Windows). Entrenamiento y automatismo de las dos rutas lectoescritoras. Desde alumnos de 1º de Primaria hasta adultos.
- b. **Tradislexia**, de Jiménez, es un videojuego educativo de aventuras en el que el usuario se enfrenta con ejercicios de aislar, segmentación, omisión y síntesis de fonemas, ayudado por la presencia de un agente pedagógico.
- c. **Claro Read**: programa que traslada documentos de PDF a voz (incluso webs on line), para la mejora de la comprensión y el fomento de la autonomía en el estudiante, así como la mejora de la calidad atencional. Permite que cada alumno trabaje a su ritmo.
- d. **Fondo lector** (desarrollo de la lectura comprensiva, etc.), una PDA o Tablet PC que se pueden usar ya en Infantil. Y también podemos hacer uso de elementos más rudimentarios para aprovechar el valor de las imágenes, como el flipbook.

A todo lo comentado podemos añadir la **musicoterapia**, como método de **mejora en aspectos psicológicos** (estimulantes) y **cognitivos** (facilitando el aprendizaje, la memoria, el orden, la imaginación y la creatividad).

Si nuestra formación inicial en este terreno como profesionales de la docencia deja que desear es nuestra obligación mejorar nuestras competencias, actualizarnos y fomentar y animar a nuestros compañeros a incrementar sus conocimientos, igualmente.

Como señalamos al principio de este apartado, nuestras prácticas se han de centrar en la familia, como elemento fundamental de ayuda al alumno.

El lenguaje se aprende mejor en un ambiente natural con familias que están bien entrenadas en cómo estimular de la mejor manera la comunicación con su hijo. La participación de los padres en las actividades de lectura de sus hijos está relacionada positivamente con el rendimiento lector. De ahí que las reuniones con las familias deban ser periódicas, que busquemos la colaboración y que el intercambio de información sea fluido, incluyendo, si hay, los agentes externos correspondientes. Asociaciones como la ya citada ASANDIS pueden ser de gran ayuda para la familia.

Finalmente, es importante recalcar que las medidas que utilicemos han de estar bien contrastadas y nos tenemos que asegurar de que sean realmente eficaces. Como orientadores debemos fomentar la comunicación vertical: la transferencia del conocimiento científico a la práctica educativa (*event-based practice*).

Y es fundamental (hacer ver que hay que) respetar el ritmo de cada alumno, atendiendo a la diversidad realmente. El tiempo no puede dominar el trabajo en la Escuela: más rápido y antes no son sinónimos de mejor, educar para la lentitud significa ajustar la velocidad a la persona (Doménech, 2009).

Comunicarse con los demás es vital y a saber comunicarse debemos enseñar a nuestros alumnos, teniendo presente que “el lenguaje hablado nos hace humanos, el lenguaje escrito nos hace civilizados” (Olson, 1977, en Serrano Chica, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV. American Psychiatric Association (2002). Barcelona. Ed. Masson.

Psicología de la Lectura. Diagnóstico y tratamiento. Cuetos (1990). Madrid: Escuela Española.

Elogio de la educación lenta. Doménech (2009). Barcelona: Ed. Graó.

Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. Jiménez y otros (2006) Art. publicado en Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje, nº 1, vol. 1.

Como una novela. Pennac (1993). Madrid: Ed. Anagrama.

Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía. Serrano Chica (2005). Tesis Doctoral: U. de Granada.

www.asandis.org

www.fundacion-aprender.es

www.defensorciudadanomalaga.blogspot.com/2010/09/dislexia-el-nuevo-articulo-de-francisco.html

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.



Nos alegra comunicaros que dentro de las iniciativas que ha puesto en marcha APOCLAM está la de dar respuesta a las necesidades de formación que demandaban nuestros asociados. En fechas recientes hemos consolidado el reconocimiento formativo de estas actividades, las cuales están homologadas y certificadas por la Consejería de Educación y Cultura de la JCCM.

Comenzamos con dos actividades en la modalidad de “cursos a distancia”, que se realizarán a través de nuestra web.

Encontraréis más información sobre estos cursos y el formulario de inscripción en cada una de las actividades en www.apoclam.org/cursos. Os recordamos que en los dos cursos las plazas son limitadas por lo que si estáis interesados, os animamos a que hagáis vuestra inscripción lo antes posible.

CURSOS PROGRAMADOS

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.

Fecha de celebración: del 25.01.2011 al 30.03.2011.

Evaluación e intervención cognitiva en los procesos de la lectura y la escritura. Diseño de programas de trabajo individual.

La respuesta educativa al alumnado con alteraciones disléxicas, disgráficas y disortográficas.

Fecha de celebración: del 01.03.2011 al 10.05.2011.

Más información: cursos@apoclam.org | 657 623 058

Estudio comparativo entre aprendizaje individualizado y aprendizaje cooperativo en la etapa de educación primaria

Por Carlos Cañizares Hernández

Orientador en el C.E.I.P. Enrique Tierno Galván (Puertollano, Ciudad Real) y Profesor asociado en la Facultad de Educación de Ciudad Real, Departamento de Psicología.

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El aprendizaje cooperativo es una técnica que parte del trabajo en grupo. Todo aprendizaje cooperativo se da en grupo, pero no se limita a la mera yuxtaposición de los alumnos y la atribución de cualquier tarea a realizar, va mucho más allá de esto.

Desde el punto de vista escolar, como afirma Ovejero (1990), el aprendizaje cooperativo es considerado una alternativa a una enseñanza claramente en crisis.

Destacamos **cuatro puntos clave** para considerar un grupo como cooperativo:

- Interdependencia positiva.
- Interacción cara a cara entre los integrantes del grupo (alumnos).
- Responsabilidad individual.
- Utilización de habilidades interpersonales y grupales por los diferentes componentes del equipo de trabajo.

Por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo

Entre las razones aducidas se encuentran:

1. La adaptación a la diversidad (Slavin, 1987).
2. Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje (Slavin, 1987; 1996).
3. Condiciones del contacto intergrupar, integración y tolerancia (Allport 1954).
4. Cooperación y construcción de la solidaridad.
5. Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento.
6. Cambios en el papel del profesor.
7. El aprendizaje cooperativo complementa las otras formas de aprendizaje no las sustituye.

TIPOS DE GRUPOS COOPERATIVOS

Todos los métodos cooperativos tienen en común que están constituidos por grupos heterogéneos de alumnos interdependientes con respecto al objetivo a alcanzar, para llegar al éxito, es decir, el objetivo, los compañeros son tan importantes como la meta a alcanzar, de tal manera que el éxito común supone el éxito propio, pues de lo contrario la meta no se conseguirá.

Lo que va a diferenciar a cada una de las organizaciones que se van a proponer será la estrategia a utilizar, la cual en gran medida difiere dependiendo del contenido a trabajar.

Mencionamos alguno de los procedimientos:

- A. Torneos de Equipos de Aprendizaje.
- B. Equipos de Aprendizaje por Divisiones.
- C. **Rompecabezas (RECOGIDO EN NUESTRA INVESTIGACIÓN).**

Este método muestra heterogeneidad en su composición y número de alumnos que lo forman, pero la diferencia está en que cada miembro del grupo recibe una parte de la información del tema que en su conjunto está estudiando el equipo.

Después de que cada alumno ha estudiado y preparado su parte, se reúne con los compañeros de otros grupos que están tratando esa misma parte, formándose de este modo “el grupo de expertos” donde se discute la información.

Una vez discutida y tratada dicha información, vuelve a su grupo y aporta la información que posee, de este modo todos los miembros del grupo comparten la información.

Al final se lleva a cabo un examen para dar una nota individual a cada alumno. Por tanto no existe una puntuación para el equipo.

2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Las hipótesis que nuestro estudio ha contrastar son dos:

Hipótesis 1: El rendimiento en una tarea de aprendizaje será mayor utilizando una técnica de aprendizaje cooperativo que una técnica tradicional de aprendizaje por recepción individual (clase magistral, exposición pasiva al contenido).

Hipótesis 2: La percepción que tiene el alumnado de la tarea, así como la implicación de otros para llevar a cabo los aprendizajes de forma conjunta será más positiva en el primer grupo que en el segundo.

3. METODOLOGÍA

Se lleva a cabo mediante diseño de dos grupos de forma *cuasiexperimental*, con **uno de los grupos utilizando la condición de experimental** (aquel que lleva a cabo la técnica cooperativa de ROMPECABEZAS), y **otro grupo control** que utiliza la técnica MAGISTRAL (recepción de la información del tema por el profesor que da clase al grupo).

VARIABLE DEPENDIENTE

Método de enseñanza-aprendizaje, que tiene dos condiciones posibles en este estudio:

- **Condición 1:** El alumnado aprende un tema con una técnica de aprendizaje cooperativo (rompecabezas).
- **Condición 2:** El alumnado aprende un tema con una técnica tradicional de enseñanza (magistral).

VARIABLE INDEPENDIENTE

- **Resultado y rendimiento**, medido a través de las puntuaciones obtenidas en un examen (el mismo para los dos grupos, antes mencionados).
- **Percepción subjetiva de la tarea**, concretamente el grado de interés de los contenidos que tenían que estudiar; el grado de satisfacción con el procedimiento de aprendizaje y el grado de dificultad percibido en la tarea. Estas cuestiones fueron medidas a través de tres preguntas añadidas al examen en las que el alumnado debía puntuar del 1 (muy poco) al 10 (mucho) cada una de ellas:
 - **Pregunta 1:** TE HA RESULTADO INTERESANTE EL TEMA
 - **Pregunta 2:** TE HA RESULTADO DIFÍCIL EL TEMA
 - **Pregunta 3:** HAN COLABORADO TUS COMPAÑEROS PARA ACLARAR LAS POSIBLES DUDAS QUE TENÍAS DEL TEMA.

- Además para nuestra tarea al grupo experimental se pasa un cuestionario de valoración (no introducido en el artículo por razones de espacio) del trabajo llevado a cabo, mediante la técnica cooperativa de Rompecabezas, antes de aplicarle el examen del tema de CLIMAS correspondiente.

4. MUESTRA EXPERIMENTAL

La muestra consta de 24 alumn@s de 6º de Primaria del **Centro Público de Educación Infantil y Primaria Vicente Aleixandre**, en la localidad de gran tradición minera de Puertollano, durante el curso 2009-10.

En totalidad todo el aula de nivel mencionado, y teniendo en cuenta que la muestra cuenta con dos alumn@s de necesidades educativas de apoyo educativo, que se asigna cada una a uno de los grupos conferidos (uno al grupo experimental, de aprendizaje cooperativo y el otro al grupo control de aprendizaje magistral). El resto de alumnado se asigna de forma aleatoria, concibiendo el número de alumn@s igual en ambos grupos, 12 en aprendizaje experimental cooperativo, y otros 12 en grupo control de aprendizaje tradicional magistral.

TAREA

La que correspondía en ese momento al tema de Conocimiento del Medio, que tocaba por la programación propuesta para ese aula. En este caso el tema de *Climas del Mundo*.

FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA CON LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

En el grupo, a parte de trabajar el tutor con los alumn@s, existe un maestro de refuerzo para los **ac-neaes** (alumn@s con necesidades de apoyo educativo). Pues bien, la propuesta de trabajo se le hizo a los dos, así como la forma de llevar a cabo el trabajo.

1º. El profesor/tutor se quedó en su aula con 12 alumn@s para llevar a cabo la explicación del tema de forma magistral. En total, 6 sesiones de trabajo para ver los diferentes tipos de climas.

2º. El resto de los alumn@s, otros 12, se les informó que iban a ver el tema de los climas igual que sus compañeros de clase, pero con otra metodología, que fue explicada en su momento a estos alumn@s en un aula diferente a los del primer grupo. La técnica que emplearon fue la del rompecabezas, asignando a los alumn@s a los tres grupos que se constituyeron (4 en cada uno de ellos), para llevar a cabo la misma,

con todo su desarrollo, asignación de expertos, en cada uno de los climas, vuelta al grupo de origen para elaboración del tema y explicación y comprensión del mismo, siempre supeditado por el maestro de apoyo, que guiaba el trabajo, recomendaba materiales, y establecía un seguimiento de los mismos.

3°. Se llevaron en total seis sesiones de trabajo en el aula, aunque confirmamos que los grupos del aprendizaje cooperativo, llevaron alguna más en los domicilios y en la biblioteca del centro.

4°. En la última sesión, se paso al grupo de aprendizaje cooperativo, y solo a ellos, un cuestionario de valoración, cuya valoración del mismo, se ofrecerá en próximos artículos.

5°. Por último se volvió a reunir a toda la clase, los 24 alumnos/as, que tuvieron que llevar a cabo una prueba (examen), del tema de climas, con las puntuaciones que se ofrecen en la tabla. Igualmente pasaron todos un cuestionario, indicando puntuaciones del 1(muy poco) al 10 (mucho) cada una de los siguientes puntos:

- **Pregunta 1:** TE HA RESULTADO INTERESANTE EL TEMA
- **Pregunta 2:** TE HA RESULTADO DIFÍCIL EL TEMA
- **Pregunta 3:** HAN COLABORADO TUS COMPAÑEROS PARA ACLARAR LAS POSIBLES DUDAS QUE TENÍAS DEL TEMA.

5. RESULTADOS

A. Hipótesis 1: El rendimiento en una tarea de aprendizaje será mayor utilizando una técnica de aprendizaje cooperativo que una técnica tradicional de aprendizaje por recepción individual (clase magistral, exposición pasiva al contenido).

Para valorar la primera hipótesis es decir, que el rendimiento en el aprendizaje es mayor con una metodología cooperativa que tradicional individualista, utilizamos una comparación de las puntuaciones individuales obtenidas en el examen, comparando la media del **grupo control** (clase magistral y trabajo

individual) con la del **grupo experimental** (técnica de aprendizaje cooperativo, ROMPECABEZAS) usando el estadístico -t- de *Student* para muestras independientes.

En la tabla 1 podemos comprobar la diferencia de medias en las puntuaciones del examen, entre el grupo magistral, y el cooperativo, con medias para el primero de 5,93 puntos, con desviación típica de 1,79, mientras que para el segundo, se sitúa en una media de 7,96, manteniendo una desviación estándar prácticamente similar a la del primer grupo, en este caso 1,74, por lo que la variabilidad entre muestras no es grande en cuanto dispersión de puntuaciones, evidentemente si en cuando al grado de media alcanzado para uno y otro grupo, mas de 2,03 puntos para el grupo de técnica cooperativa, frente al grupo control de metodología tradicional.

PUNTUACIÓN	GRUPO ROMPECABEZAS	GRUPO MAGISTRAL
N	12	12
Mean	7,9642	5,9375
Std. Deviation	1,74804	1,79964
Std. Error Mean	0,50461	0,51951

TABLA 1. Comparación medias examen climas, grupos experimental y control

Llevamos a cabo la prueba estadística -t- de *Student* (tabla 2), con contraste bilateral, para muestras independientes, siendo su resultado 2,798, siendo la diferencia de media de valor 2,02. $T(2,798) > 2,02$.

La prueba -t- de *Student*, como todos los estadísticos de contraste, se basa en el cálculo de estadísticos descriptivos previos: el número de observaciones, la media y la desviación típica en cada grupo.

En nuestro caso $p < 0,05$, ya que se encuentra en valor de 0,01, por lo se concluye que **hay diferencia significativa entre los tipos de enseñanza** (grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 0,99. Por todo ello rechazamos hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en rendimiento de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativamente a favor del grupo experimental.

TABLA 2. Prueba t diferencias de medias examen grupo experimental y control		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
PUNTUACIÓN	Equal variances assumed	0,433	0,517	2,798	22	0,010**	2,02667	0,72424	0,52468	3,52865

B. Hipótesis 2: La percepción que tiene el alumnado de la tarea, así como la implicación de otros para llevar a cabo los aprendizajes de forma conjunta será más positiva en el primer grupo que en el segundo.

Para esta segunda hipótesis utilizamos tres variables: **INTERÉS, DIFICULTAD Y COLABORACIÓN.**

Los resultados con puntuaciones de valoración se encontraban entre puntuaciones de 1 (muy poco) a 10 (mucho), para la muestra total. Respecto a las variables estudiadas, y la conformación de los grupos llevados a cabo encontramos diferencias entre grupo experimental (Aprendizaje cooperativo), y grupo control (Aprendizaje magistral), con diferencias de medias en todas las variables estudiadas. (Tabla 4).

Para interpretar las diferencias de medias en las variables indicadas, recurrimos nuevamente al estadístico de *-t-* de *Student*, para muestras independientes (tabla 5), comprobando que existe diferencias significativas en las tres variables evaluadas, con *t* correspondientes a:

INTERÉS: ($t=4,712$), siendo significativas las medias $p<0,01$, en nuestro caso ,00 significativa. Por lo se concluye que hay diferencia entre los tipos de enseñanza (diferencia significativa entre el grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 1. Por todo ello rechazamos hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en interés de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con una media de interés superior.

DIFICULTAD: ($t= 3,44$), siendo significativas las medias $p<0,01$, en nuestro caso ,02 significativa. Por lo que se concluye que hay diferencia entre los tipos de enseñanza (diferencia significativa entre el grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 0,98. Por todo ello rechazamos hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en dificultad para la tarea de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con una media inferior en cuanto a grado de dificultad que los individuos consideran la tarea.

COLABORACIÓN ENTRE IGUALES: ($t= 5,78$), siendo significativas las medias $p<0,01$, en nuestro caso ,00 significativa. Por lo se concluye que hay diferencia entre los tipos de enseñanza (diferencia significativa entre el grupo magistral y el de aprendizaje cooperativo), a un nivel de confianza de 1. Por todo ello rechazamos hipótesis nula de que las medias son iguales y verificamos que las medias en colaboración entre iguales de los grupos experimental (Aprendizaje cooperativo) y control (grupo magistral) son diferentes, siendo esa diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, con una media superior respecto a la percepción de la colaboración que los compañeros han llevado a cabo al hacer la tarea.

Como establecíamos en apartados anteriores para nuestra tarea al grupo experimental se le aplicó un cuestionario de valoración del trabajo llevado a cabo, antes de aplicarle el examen del tema de CLIMAS correspondiente para comprobar la percepción en otras variables que hemos considerado relevantes, pero dado la necesidad de espacio limitado en la edición de la revista, lo posponemos a una segunda entrega del mismo.

TABLA 4. Diferencias de medias grupo experimental (rompecabezas), y control (magistral), variables interés, dificultad, colaboración

VARIABLES	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
INTERÉS	COOPERATIVO	12	9,0833	1,50504	0,43447
	MAGISTRAL	12	6,1667	1,52753	0,44096
DIFICULTAD	COOPERATIVO	12	2,7500	2,63283	0,76003
	MAGISTRAL	12	5,5833	1,08362	0,31282
COLABORACIÓN	COOPERATIVO	12	8,0833	2,23437	0,64501
	MAGISTRAL	12	3,5833	1,50504	0,43447

TABLA 5. Diferencias de medias variables interés, dificultad, colaboración

TABLA 5. Diferencias de medias variables interés, dificultad, colaboración		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
INTERÉS	Equal variances assumed	0,001	0,974	4,712	22	0,000	2,91667	0,61904	1,63286	4,20047
DIFICULTAD		9,066	0,006	3,447	22	0,002	-2,83333	0,82189	-4,53783	-1,1288
COLABORACIÓN		3,571	0,072	5,786	22	0,000	4,50000	0,77769	2,88717	6,11283

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los métodos tradicionales, aportan seguridad, pero conllevan una actitud pasiva en el alumno. Con el presente trabajo, hemos intentado demostrar que experiencias como las desarrolladas en un centro público pueden tener unos beneficios tanto para el alumnado como para los profesionales que son los encargados de llevarlas a cabo.

Nuestra labor como orientadores consiste en saber transmitir estas experiencias “reales”, basadas en teoría, pero desarrolladas a nivel de campo y con unos niveles y resultados tan satisfactorios como los que hemos podido obtener.

El aprendizaje cooperativo, como hemos demostrado con las dos hipótesis propuestas, ambas cumplidas, pueden mejorar las calificaciones de los alumnos, al hacer una construcción de su propio aprendizaje, hacerlos más funcional, y significativo, mejorando los niveles de percepción hacia el contenido que trata de desarrollar, con el tema.

La participación y la colaboración de los alumnos, en el aprendizaje, hace que se produzcan andamiajes con el contenido previo (Bruner, 1984), y el sujeto modifique los esquemas, reorganizando los mismos, produciéndose un desequilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación de los mismos (Piaget, 1975).

El aprendizaje sirve, pero no es la panacea, exige una mayor elaboración incluso del contenido por parte del docente alternar que diversificar la tarea entre los grupos y determinados aprendizajes y con-

tenidos se prestan mucho mejor a estas experiencias que otros, pero ello no supone relegarlos o no utilizarlos, bien por desconocimiento o bien por comodidad. Este estudio es un grano de arena en el desierto, pero considero que es extrapolable a otras muchas experiencias con los aprendizajes que se llevan en los centros.

El proceso de cambio social hace que el alumno debe de ser autónomo en su aprendizaje y sepa desarrollar trabajos en colaboración con iguales, mediante proyectos de trabajo (conclusiones de Bolonia). Ejemplo de ello lo tenemos en el curriculum actual de desarrollo de competencias, que deben basarse en métodos alternativos a los tradicionales (Ley Orgánica de Educación, LOE 2006).

Por todo ello los resultados obtenidos apoyan nuestras hipótesis en cuanto a que el rendimiento en el aprendizaje es mayor si se utiliza una técnica de aprendizaje cooperativo (ROMPECABEZAS), que si se utiliza un aprendizaje magistral, individualista y produce una percepción subjetiva de la tarea más positiva que el trabajo individual.

La innovación y la investigación como modelo de desarrollo en educación supone, mantener posturas de colaboración y trabajo en equipo, tanto el que tiene la función de encauzar la misma (docentes), como los que son receptores (alumnado), confiriendo un concepto de educación como desarrollo integral de la persona, y no mero sujeto pasivo.

Muchas gracias a todos los compañeros que han hecho posible este trabajo. A todos se lo dedico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTOS DE APOYO

- ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BRUNER, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza editorial, 1984. p. 145 - 192.
- COLOMINA, R., y ONRUBIA, J. (2001) *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. Cap. 16 en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (2ªed.) Madrid: Alianza Editorial.
- DIAZ-AGUADO, M^a.J. (1996) *Aprendizajes cooperativo y experiencias de responsabilidad en Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. 1. *Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud. CAJAS VERDES.
- **JHONSON, D, JHONSON, R. Y HULEBEC, E.J. (1994) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós, 1999.
- **MONEREO, C. Y DURAN, D. (2003) *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PIAGET, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.
- PEREZ SANCHO, C. (2003) *Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo*. Aula de Innovación educativa, 125, 63-67.

Bibliografía comentada



“CANCIONES PARA LA ESCUELA Y PARA CASA”

González Jiménez, R. Madrid. Ed. CEPE.

Cantar y contar a los pequeños, procurar que ellos canten y cuenten, tendrían que ser actividades y objetivos bien presentes en todo aquel que se acerque a un niño o una niña con intencionalidad educadora.

Las canciones, muchas veces nacidas de pequeños acontecimientos de la vida diaria, han supuesto no sólo un vehículo privilegiado para enseñar cosas (desde las partes del cuerpo a las tablas de multiplicar, por ejemplo), sino también un medio muy útil al servicio de la educación en valores, la socialización y la integración dentro del grupo.

Aquí ofrecemos, tanto a profesores como a padres, unas normas didácticas para la mejor utilización de este recurso, así como todas las canciones con su letra y música y sendos CDs musicados con los dos niveles: Infantil y Primaria.



“HABILIMEN. PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES MENTALISTAS EN NIÑOS PEQUEÑOS”

Sáiz Manzanares, M.C. y Román Sánchez, J.M. (2010) Madrid. Ed. CEPE.

La adquisición de habilidades mentalistas (capacidad de atribuir mente a otros, predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales como las creencias y los deseos) se ha relacionado con los estudios sobre el desarrollo metacognitivo.

Las habilidades mentalistas forman un sistema conceptual que servirá para: comprender, interpretar, predecir y poder explicar la conducta propia y la de los otros.

El programa de desarrollo de habilidades mentalistas en niños pequeños ha sido aplicado en el segundo Ciclo de Educación Infantil, si bien puede utilizarse en la Educación Primaria e incluso en ESO con alumnos con n.e.e. (especialmente en TGD y en problemas de competencia cognitivo-social).

Su estructura (unidades de intervención e instrumentos de evaluación de cada una de ellas) facilita al profesor y/o terapeuta su empleo tanto en gran grupo como en pequeño o de forma individual (apoyos educativos y/o intervenciones clínicas).



“ESTIMA-TE. PROGRAMA DE AUTOESTIMA”

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2010) Madrid. Ed. EOS.

El **Autoconcepto** hace referencia a los juicios o ideas que una persona tiene acerca de sí misma. Refleja el modo en que cada uno se autopercibe, se autoconoce y representa en relación al mundo. Tiene un componente marcadamente cognitivo, ya que está constituido por las creencias acerca del yo; cuando se evalúa da lugar a la Autoestima, o juicio valorativo acerca de la estima personal que se tiene como creencia.

La Autoestima tiene un carácter emocional y cualitativo, pudiendo modificarse a lo largo de la experiencia de vida. Se forja en los primeros años de la escolaridad a partir de componentes como la percepción del yo, la percepción de la pertenencia al grupo, la competencia autopercebida, las relaciones familiares y las relaciones sociales en el contexto escolar que aportan la seguridad, cuando los niños y las niñas perciben aceptación y confianza en la ayuda y la protección de los demás.

En esta línea conceptual se ha desarrollado el **Programa ESTÍMA-TE**, dirigido al alumnado de la Educación Primaria. Los componentes del mismo se fundamentan en los siguientes aspectos:

1. Autoconocimiento personal. Descubrir la singularidad de cada uno para desarrollar el sentimiento de identidad personal. Incluye las características físicas, los rasgos de personalidad, las cualidades personales y las competencias básicas.

2. Pertenencia al grupo. La percepción de la familia como referente afectivo que le proporciona al alumno la necesaria seguridad emocional, el apoyo en las dificultades y la satisfacción de sus necesidades básicas y psicológicas para su desarrollo personal. Así como la convivencia básica, la integración en el grupo-clase, en los grupos que comparten intereses, aficiones y preferencias y en las relaciones de amistad.

3. Autocompetencia percibida. El alumno dirige su atención a identificar qué capacidades tiene y puede desarrollar a través del aprendizaje, para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos (Curriculares, emocionales...), para afrontar las dificultades personales (Tolerancia a la frustración), para evitar y resolver los problemas o conflictos de convivencia con los demás, mediante sus habilidades sociales y emocionales.

La denominación de las unidades didácticas del programa sigue esta estructura, y se concreta en los siguientes títulos, con ligeras variaciones en cada curso de la E. Primaria:

1. ASÍ SOY YO (MIS CUALIDADES)

2. ESTÍMA-TE

3. LA AUTOIMAGEN

4. MIS AMIGOS Y COMPAÑEROS (COOPERACIÓN, TRABAJO EN EQUIPO)

5. MI FAMILIA

6. MIS EMOCIONES (MI ESTADO DE ÁNIMO. EMOCIONES Y SENTIMIENTOS)

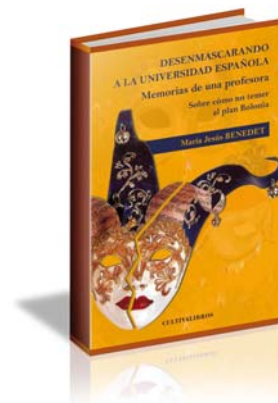
7. SOLUCIONAR CONFLICTOS (COMPORTAMIENTO, VALORES, CONVIVENCIA, HABILIDADES SOCIALES)



“DESENMASCARANDO A LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. MEMORIAS DE UNA PROFESORA. SOBRE COMO NO TEMER AL PLAN BOLONIA”

Benedet Álvarez, M.J. (2010) Madrid. Ed. Cultiva Libros.

María Jesús Benedet, Profesora Titular de Universidad, en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad docente se ha distribuido entre los Doctorados en “Neurociencias” y en “Bases para la Intervención en el Lenguaje”, en los que ha impartido la asignatura Neuropsicología Cognitiva, la Licenciatura en Psicología, en la que ha impartido durante dieciséis años la asignatura de Psicodiagnóstico y posteriormente, las asignaturas de Psicología del Lenguaje y Alteraciones del Lenguaje, y la Diplomatura en Logopedia, en la que ha impartido la asignatura de Evaluación del Lenguaje.



El presente libro aborda el testimonio personal de la autora, a través de sus vivencias en la universidad española desde que ingresó en ella como alumna, hasta que -en octubre de 2008- se jubiló tras 35 años de docencia. Su objetivo es aportar su grano de arena al profundo y realista cambio que requiere nuestro sistema de enseñanza y, con él, nuestra universidad y nuestro sistema de investigación, si de verdad queremos que nuestros jóvenes puedan tener un día unas instituciones docentes y de investigación a la altura que les corresponde en tanto que ciudadanos de la Unión Europea.

La autora sostiene que a pesar de que nuestros gobernantes insisten en que saldremos de la crisis por la educación y la innovación, éstos actúan como si desconocieran enteramente la dramática realidad de la universidad española y, con ella, lo lejos que están esas promesas de ser mínimamente realistas. Por ello, desarrolla una crítica de profundo calado académico y científico, y sostiene que sólo si desenmascaramos a la universidad podrán nuestros políticos conocer esa dramática realidad, si de verdad tienen voluntad de conocerla. A fin de ilustrar mejor esa realidad, se recogen aquí las voces de un buen número de ciudadanos que las elevaron antes que ella en la prensa.

Estas páginas contienen una voz de denuncia, pero también de esperanza y ánimo, para esos jóvenes estudiantes, licenciados, doctores., que deben exigir con determinación una educación de calidad.

“CASOS PRÁCTICOS DE DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO (UCLM)”

Casado Romero, A. (dir.), Nápoles Racionero, M.D. y Pérez López, C.

Obra que pretende servir de ayuda y guía a los estudiosos de la Orientación Educativa y a los Orientadores Escolares desde una perspectiva eminentemente práctica ya que, aunque presenta un capítulo de carácter teórico que pretende situar el Diagnóstico Pedagógico y los diferentes enfoques que se pueden adoptar, el cuerpo fundamental lo constituyen los diecisiete casos prácticos que se abordan desde un enfoque que podemos denominar psicoeducativo.



Los casos responden a situaciones que pueden darse en la realidad escolar española actual en las diferentes etapas educativas, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Se ha tratado de presentar sujetos diagnósticos que abarcasen diferentes campos, edades y nivel educativo. Así nos encontramos con casos relacionados con déficit o sobredotación intelectual, otros de problemas de lenguaje, del espectro autista e incluso de orientación académica-profesional. Todos los casos responden a la perspectiva de la experiencia en Orientación Educativa de los autores, por lo que se verá en ellos una gran cercanía con la práctica diaria.

Al final del libro se ha creído conveniente incluir dos apartados importantes, uno relacionado con recursos que se utilizan para trabajar los diferentes aspectos de dificultades de aprendizaje o déficits, ya que entendemos que el Diagnóstico, aún siendo importante, perdería su finalidad educadora si no se aportaran orientaciones e instrumentos de intervención posteriores. Y, el otro, es una relación de las pruebas más habituales en la evaluación psicopedagógica. Se trata de una relación amplia aunque no exhaustiva, pero que contiene las más usuales dentro del trabajo diario de la Orientación Escolar.

ACTUALIZACIÓN LEGISLATIVA

Normativa Orientadores. 3º trimestre de 2010

NORMATIVA DE SEPTIEMBRE

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	03/09/2010	171	Resolución de 26/08/2010 , de la Dirección Gral. de Organización y Servicios Educativos, por la que se convocan plazas para que el profesorado de especialidades vinculadas a las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y de las A. Plásticas y Diseño realice estancias de formación en empresas o instituciones de Castilla-La Mancha.
DOCM	03/09/2010	171	Orden de 23/08/2010 , de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se aprueban las bases y se convocan los premios extraordinarios de bachillerato en la C. A. de Castilla-La Mancha, correspondientes al curso 2009-10.
DOCM	09/09/2010	175	Resolución de 25/08/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, 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 2010/2011.
DOCM	09/09/2010	175	Resolución de 01/09/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, 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 2010/2011.
BOE	11/09/2010	221	Real Decreto 1126/2010 , de 10 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2009, de 30 de octubre, por el que se establece el título de Técnico en Gestión Administrativa y se fijan sus enseñanzas mínimas.
DOCM	14/09/2010	178	Resolución de 08/09/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se establece la fecha de la votación para la elección y renovación en el curso 2010-11 de los consejos escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha que imparten enseñanzas no universitarias.
DOCM	17/09/2010	181	Decreto 207/2010 , de 14/09/2010, por el que se regulan los requisitos específicos de los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

NORMATIVA DE OCTUBRE

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	08/10/2010	244	Real Decreto 1127/2010 , de 10 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Sistemas Electrotécnicos y Automatizados y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	08/10/2010	244	Real Decreto 1128/2010 , de 10 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Carpintería y Mueble y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	08/10/2010	244	Real Decreto 1129/2010 , de 10 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Jardinería y Floristería y se fijan sus enseñanzas mínimas.
DOCM	22/10/2010	205	Decreto 222/2010 , de 19/10/2010, por el que se modifica el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en Castilla-La Mancha.
DOCM	28/10/2010	209	Resolución de 18/10/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se regula el proceso de evaluación de los programas de cualificación profesional inicial.
DOCM	29/10/2010	210	Orden de 20/10/2010 , de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regulan y convocan las pruebas que dan acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño en las especialidades de Diseño Gráfico y Diseño de Producto, para el curso 2010-2011 en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	29/10/2010	210	Resolución de 20/10/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se autorizan nuevos Prog. de Cualificación Prof. Inicial en centros públicos para el curso 2010-11 en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	30/10/2010	263	Real Decreto 1364/2010 , de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos.

NORMATIVA DE NOVIEMBRE

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	05/11/2010	214	Centros Educativos. Orden de 28/10/2010 , de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se publica la plantilla orgánica de la especialidad de Orientación Educativa de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial, dependientes de la misma.
DOCM	08/11/2010	215	Educación. Resolución de 04/11/2010 , de la Dirección General de Personal Docente, por la que se da publicidad al procedimiento de adscripción derivado de la aplicación del Decreto 220/2010, de 19/10/10, por el que se modifica el Decreto 43/2005, de 26/04/10, por el que se regula la Orientación Educativa y Prof. en la C. A. de Castilla-La Mancha.
DOCM	22/11/2010	225	Concurso de Traslados. Resolución de 16/11/2010 , de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal entre funcionarios y funcionarias docentes de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, pertenecientes al ámbito de gestión de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
DOCM	24/11/2010	227	Personal Docente. Resolución de 22/11/2010 , de la Dirección General de Personal Docente, por la que se publica el resultado del procedimiento por el que se adscribe a los Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, a plazas de Orientación Educativa en los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria.
DOCM	25/11/2010	228	Concurso de Traslados. Corrección de errores a la Resolución de 22/11/2010 , por la que se convoca concurso de traslados de ámbito nacional y procesos previos del Cuerpo de Maestros para la provisión de puestos de trabajo vacantes en los Centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Educación de Adultos, dependientes del ámbito de gestión de la C. Autónoma de Castilla-La Mancha.



Disfruta de la naturaleza
y el auténtico turismo rural

OFERTA ESPECIAL PARA GRUPOS

ALQUILER COMPLETO DE LA CASA
GRUPOS DE HASTA 16 PERSONAS
TODO EL FIN DE SEMANA (Viernes a Domingo)

1000€ Precio final
Todo incluido



El Retiro de San Pedro

Cruz Malpelo, 83
05400 - Arenas de San Pedro (Ávila)
659 260 596 | 606 235 123
www.retirodesanpedro.es | info@retirodesanpedro.es