

apoclam



EXPERIENCIAS DE TRABAJO
CONTADAS POR NUESTROS ORIENTADORES

EL CINE
COMO ELEMENTO DIDÁCTICO

¿CÓMO EVALUAMOS?
DESDE LA TEORÍA A LA INTERVENCIÓN

LA **ORIENTACIÓN** EN CRISIS?



sumario

- 3** EDITORIAL
POR DÓNDE NAVEGAMOS Y... HACIA DÓNDE
¿ANTE UNA NUEVA REFORMA EDUCATIVA?
- 6** CONCLUSIONES DEL VI ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTACIÓN
- 7** REUNIÓN DE APOCLAM CON LA CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
- 9** ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DE APOCLAM

ARTÍCULOS

- 11** LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DIFICULTADES
EN LA LECTURA Y ESCRITURA Y CON ALTERACIONES DISLÉXICAS,
DISGRÁFICAS Y DISORTOGRÁFICAS

Interesante artículo en el que sus autores nos presentan el procedimiento integrado y fundamentado de los procesos de lectura y escritura.

- 20** ¡NO PASES PALABRA!

M^o José de la Mata nos presenta esta actividad, con formato de juego televisivo, que en su centro utilizan como medio para favorecer la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

- 22** APRENDIZAJE COOPERATIVO: ABRIENDO LAS PUERTAS
AL MUNDO DENTRO DEL AULA

Artículo de Sandra Real en el que nos cuenta su experiencia de trabajo en clase aplicando técnicas de aprendizaje cooperativo.

- 25** ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN UN
CENTRO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

José Antonio Sevilla nos presenta esta investigación realizada en un centro de personas adultas para identificar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes.

- 30** LAS ESCALAS GATES COMO HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN
Y NOMINACIÓN DE ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

Síntesis de un estudio sobre las Escalas Gates como herramienta de identificación y nominación de alumnado de alta capacidad, elaborado por el grupo de trabajo "Investigación Altas Capacidades Toledo".

- 36** GROOMING, ACOSO EN LAS REDES

Belén Monroy nos habla de los riesgos a los que se enfrentan los jóvenes, adolescentes y niños relacionados con las nuevas tecnologías y el uso que se les da.

- 38** LENGUAJE, COGNICIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

Artículo de M^o Elena García-Baamonde y J. Manuel Moreno Manso sobre la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil.

- 40** EDUCAWEB: UNA APUESTA DECIDIDA POR LA
ORIENTACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Montserrat Oliveras I Bagués, directora del portal Educaweb, nos presenta este portal especializado en orientación académica y profesional.

- 42** EL REFORZAMIENTO DE LA AUTOESTIMA,
UN VALOR EN ALZA

David Arellano nos presenta una serie de estrategias para mejorar la autoestima mediante técnicas de motivación.

- 44** UN PASEO CULTURAL POR MÉXICO

Los autores nos cuentan su experiencia al formar parte del Proyecto de intercambio de jóvenes maestros (INTERJOM).

- 48** EL JUEGO: UN RECURSO EDUCATIVO PARA
TODAS LAS EDADES

Marta Guzmán nos cuenta en este artículo como el juego se convierte en una herramienta de gran importancia didáctica hoy en día por el gran potencial que presenta para el aprendizaje.

- 51** DESDE LA BANDERA...

Reflexiones de Vicente Aguilera sobre la orientación.

- 63** GENERACIÓN BURBUJA:
PROGRAMA DE RADIO DE ORIENTACIÓN

Inmaculada Rosa Pina nos presenta este proyecto con el que ganó el 1^{er} premio educaweb en la categoría menores de 35 años con iniciativas no aplicadas.

- 66** ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL
DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EN
VALORES MEDIANTE EL CINE

El grupo de trabajo de cine y valores de apoclam presenta una guía estándar de cómo organizar el visionado y análisis de una película en un grupo de alumnos o en un cine-forum.

EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE

- 69** INVICTUS

La película Invictus es un claro ejemplo de la capacidad de regeneración y reconstrucción que tienen valores tan universales como el perdón, la reconciliación y la inspiración.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

NOVEDADES LEGISLATIVAS



Jesús Sánchez Felipe,
Presidente de APOCLAM

Estamos en el último tramo de este curso; ha sido un curso intenso y lleno de dudas e incertidumbres, cuando no de amarguras y sobresaltos, por tantos cambios y situaciones novedosas e inesperadas que se nos han presentado sin que la "EDUCACIÓN" haya dicho o hecho nada para merecerlo.

Pero así construimos la historia los seres humanos, olvidándonos casi siempre de lo que es maestra de la vida, que nos enseña una y otra vez para procurar no tropezar en la misma piedra. Ni por esas. La psicología humana, sabia ella, nos marca el campo de juego, que a menudo nos empeñamos en que tenga forma de rombo y, obsesionados, tozudos e ilusos pretendemos jugar el partido. Así nos va. Ni siquiera aprendemos de los vecinos, a quienes tanto admiramos, de los que tanto escribimos, a quienes tanto ponemos como ejemplo, pero su campo de juego es rectangular y el nuestro, ya lo he dicho, romboidal.

El día que nuestros partidos políticos miren por el bien de España y el de su sistema educativo, habremos pintado el campo de forma rectangular, y cabe preguntarse: ¿pero por quién miran? Esto es difícil de responder de forma única, y menos encontrar una respuesta real y positiva.

Estamos acogotados por el "poderoso caballero Don Dinero", pero la verdad es que quienes mueven los hilos de esta marioneta, tiburones de las finanzas son quienes tienen la llave donde encerrar a la hidra de siete cabezas, que es la crisis, que bien urdida nos han

Por dónde navegamos y... hacia dónde

generado. Aun así, lo que nos queda es mantener alto nuestro nivel de activación para rendir y ganar el partido y la liga. La desmotivación, los brazos caídos, el exceso de confianza nos llevarán inexorablemente a la derrota, y conste con ellos que los profesionales de la educación sin duda alguna lo estamos haciendo.

APOCLAM viene trabajando duro por la orientación y por los orientadores y, como no, por los procesos educativos en los que estamos imbricados. Quienes piensen lo contrario están detrás del banderín del córner. Hemos estado haciendo todas las gestiones que le son posibles a una organización profesional, donde por ley no cabe lo laboral propiamente dicho (ya que esto es propio de otro tipo de instituciones, o sea, los sindicatos).

Preocupados por la formación de todos se han ofertado los **cursos de formación**, con igual o más acogida tanto dentro como fuera de nuestra comunidad autónoma. Hemos contribuido a la solidaridad con **becas para profesionales de nuestra comunidad** así como a nivel internacional en cada una de las actividades que hemos propuesto. **En nuestra web están a disposición de los usuarios los materiales que se han y están generando continuamente**, hemos generado algunos **proyectos de investigación e innovación**, todo esto junto con las experiencias que compañeros aportan a través del **Boletín informativo de APOCLAM**, se realizan las **jornadas formativas anuales**, de igual forma **se ha potenciado la asistencia a congresos nacionales** facilitando ayudas a los asociados, así como la gestión con la confederación nacional COPOE son algunos ejemplos, pero sobre todo la **oferta permanente del trabajo colaborativo**.

Ante la preocupación de nuestros asociados por el futuro de la orientación en nuestra Comunidad Autónoma, re-

cientemente solicitamos una entrevista con el Consejero de Educación. A la semana siguiente se hacía realidad y constituimos la mesa de trabajo con el Director General de Recursos Humanos (pueden verse en esta revista los temas tratados y las respuestas recibidas). Los temas allí planteados, cuyas conclusiones se explicitarán en artículo aparte, fueron clarificadores.

Nuestro Modelo de Orientación es un logro y una apuesta fuerte que nos han garantizado que tendrá su continuidad. A partir de ahora se iniciará un intenso trabajo para sacar adelante el **Decreto de Orientación**, en cuyo borrador nos comprometimos a colaborar y a aportar nuestra visión de la realidad. Igualmente en dar corpus a una normativa de funcionamiento de los orientadores.

Es a partir de este último punto, la normativa, sobre el que se quiere hacer con toda la preocupación que me autoriza mi larga experiencia, que me ha llevado por mucha de nuestra geografía manchega a fundamentar mis opiniones sobre una realidad constatable donde queremos estar presentes y hacer las aportaciones que como asociación profesional queremos y estamos dispuestos a hacer.

Hace ya afortunadamente muchos años que los orientadores "pakistaníes" desaparecieron, ¿o no? Reflexionemos. El efecto dominó actúa como un tsunami. El orientador es un eje demasiado importante en un centro educativo, toda la comunidad educativa está pendiente de él o de ella, como para no ser profesional y responder a sus demandas profesionales. Si bien, una garantía para esto, es estar en formación continua aportando al sistema educativo ese toque de calidad basándonos en las ciencias de la psicología y pedagogía que estamos obligados a implementar en nuestros centros y con nuestros profesores.

¿Esto es alarmismo? no, no lo es. Viene a tenor de la alerta dada en el Congreso Nacional de orientadores de Bilbao (ver conclusiones en otro artículo de esta revista) por nuestros compañeros de la Asociación de orientadores de Madrid. Al parecer el Colegio de psicólogos (COP) está haciendo un trabajo sordo al intentar "invadir" campos profesionales de la orientación, ofertando servicios psicotécnicos externos a los centros educativos.

De alguna forma torticera y poco franca, están tratando de dinamitar todo lo que se refiera a psicopedagógico, donde para ellos sólo debe haberse de psicología escolar, y por lo tanto, de psicólogo escolar y no de orientador. Llevamos ya un tiempo tratando de aunar esfuerzos con todos los profesionales relacionados con la orientación (colegios de psicólogos, decanos de estas facultades, etc) y lo único que vemos es que su actuación deja mucho que desear con los objetivos que nos habíamos marcado y firmado.

Es un tema que las asociaciones regionales, aglutinadas y representadas en la confederación nacional COPOE, van a estudiar muy detenidamente a comienzos del próximo curso. Trataremos de deshacer este nudo gordiano, analizando y estando muy atentos a los entresijos de este disparate.

Creemos que el actual modelo de orientación que está funcionando en nuestra Comunidad tiene calidad suficiente y aporta un complemento de ayuda a la función docente, ahora bien para seguir creciendo y respondiendo a las expectativas que la sociedad nos demanda y nos puede demandar es necesario crecer a través de las ciencias que nos sustentan (Psicología y Pedagogía), incorporando un soporte científico a nuestra actuación, junto a una dotación económica que permita actualizar los materiales y recursos que ha estado en franco retroceso desde hace años, todo esto junto a seguir investigando poniendo nuevas líneas de actuación a disposición de la comunidad educativa.

En suma, compartiendo experiencias a través de nuestras reuniones de coordinación, publicaciones y actividades formativas. No vale acomodarse ni dormirse, hay que crecer implementando nuestros conocimientos en la sociedad que nos da razón de ser. Y lo digo en un momento de dudas, zozobra, pesimismo, desencanto,... no nos podemos parar hay que seguir avanzando y esperemos que nuestros políticos tengan claro nuestra razón de ser.

Os animamos a entrar en la web de APOCLAM y en la COPOE, aportando vuestras opiniones, sugerencias y puntos de vista.

¿Ante una nueva reforma educativa?

Pasarán los siglos, correrán los años y de generación en generación con aires de leyenda... pues eso, que a ver si conseguimos una educación estable.

Hasta los mismos padres de la LOGSE decían que si no se reafirman dos bases fundamentales como son la **Formación del profesorado** y la **Financiación de la Educación**, cualquier Plan le costará consolidarse y ser exitoso.

Ni la Formación del profesorado, ni la Financiación se han abordado rigurosamente. Ha sido ambiciosa la red de Centros de Profesores como lugares de formación, pero ya se ha demostrado que un buen plan de formación en los propios centros educativos cuesta menos, llega más a todos y cubre mejor las necesidades de sus profesores.

No deberíamos correr, las prisas son malas compañeras de viaje. Tomemos el tiempo suficiente para reflexionar, escuchemos a los verdaderos agentes de la educación como son los profesores y, sin solución de continuidad, construyamos entre todos la educación que queremos para nuestros jóvenes. No es sólo el bachillerato, no es sólo una asignatura, no es sólo la ESO, ni la Formación Profesional, ni los Programas... es todo en su conjunto y es la relación de las Enseñanzas Secundarias con la misma Universidad que, dicho sea de paso, también necesita una reforma profunda.

Ahora, más que nunca, se hace patente el viejo proverbio "*la necesidad de toda la tribu para educar*". Pero a la tribu, a la sociedad española tan amante de "o estás conmigo o estás contra mí" le va costar ponerse de acuerdo para abordar la ingente tarea de educar a sus hijos.

Tan sólo ha manifestado el ministro su intención de hacer reformas, aunque todo el mundo reconoce nuestra alta tasa de fracaso escolar y nuestro abandono temprano del sistema educativo, la falta de planes de formación, de financiación, de participación comprometida de los padres, amén de la situación de nuestra universidad en un "ranking" más allá del número cien, y se han levantado voces **airadas** a favor y en contra. Lo dicho nos encanta embarcarnos en **disquisiciones metafísicas**.

A tenor de todo esto os traigo algunos retazos de un artículo de Enrique Rojas, catedrático de psiquiatría, escrito en febrero de 2012. Dice lo siguiente:

En la educación no hay vacaciones. Educar es convertir a alguien en persona. Educar es hacer que un ser humano tenga criterio y dignidad. Es seducir con modelos sanos, atractivos coherentes y llenos de humanidad. Educar es seducir con los valores. Atraer por encantamiento y ejemplaridad hacia lo mejor.

...La primera fuente de una buena educación debe darse en la familia. Ese es su mejor recinto. Una familia sana no tiene precio. Los padres no podemos pretender que nuestros hijos hagan cosas que nosotros no practicamos. Un buen padre vale más que cien maestros. Educar a los hijos es acompañarlos a crecer como personas...

Si la familia funciona, la persona va a tener un edificio construido con materiales sólidos, resistentes.

La primera piedra de la educación es la formación, que no es otra cosa que saber a qué atenerse, discernimiento, aprender a penetrar en la realidad, para escoger el camino más correcto. El educador soberano es hoy el ambiente y por eso hay que estar bien pertrechados para que no quede uno devorado por el bombardeo de estímulos diversos y de sentidos contrarios que nos llegan a todas horas.

Hoy es difícil mantenerse a flote por la enorme confusión reinante en el mundo complejo y variopinto de la información. Porque debemos distinguir bien entre ellas dos. Información es saber lo que pasa, acumular noticias, estar al día... formación es tener criterios de conducta coherentes, de una solidez granítica. Hoy hay gente muy bien informada, pero sin formación.

Tres consejos para la educación: los sentimientos, la inteligencia y la voluntad.

...Los sentimientos son la vía regia de la afectividad... Tener una buena formación sentimental significa capacidad para dar y recibir amor. Uno de los puntos básicos es aprender a expresar sentimientos. Desde dar las gracias, mostrar afecto, manejar el lenguaje verbal y no verbal de forma correcta: te quiero, te necesito, perdóname, ayúdame en este asunto, necesito hablar contigo, quiero que me orientes... Esta educación emocional hay que darla en la familia desde pequeños, conociendo la geometría del entorno y también el arte y el oficio de comunicarse de forma adecuada.

La educación de la inteligencia significa aprender a distinguir lo accesorio de lo fundamental. Es capacidad de síntesis. Hay que enseñar a pensar a las personas desde pequeñas, a tener espíritu crítico y a formular argumentos que defiendan nuestras ideas y creencias. Inteligencia es también saber captar la realidad en sus distintos ángulos y matices.

...Existen muchos tipos de inteligencias en plural... Teórica, práctica, social, analítica, sintética, discursi-

va, creativa, emocional (Goleman), fenicia-comercial, instrumental, matemática... e inteligencia para la vida. Esta última significa saber gestionar de la mejor manera posible la propia trayectoria en sus distintos vectores. Todas tienen en común la captación de la realidad y su significado.

La inteligencia se nutre de la lectura. Fomentar este hábito es esencial. Hoy a todos nos cuesta más leer, pues estamos en la era de la imagen... La lectura es a la inteligencia lo que el ejercicio físico es al cuerpo.

La voluntad es la capacidad para ponerse unas metas y objetivos y luchar a fondo para irlos consiguiendo... Distingamos entre metas y objetivos. Las metas son demasiado amplias y uno se pierde en la generalidad frondosa e incorrecta. Los objetivos son medibles: se cuantifican, se pesan, se registran.

Por ejemplo, al principio del curso académico un alumno se pone la meta de que el curso salga adelante en junio que no quede ninguna asignatura suspendida, todo esto está bien, pero es demasiado genérico. En cambio los objetivos tienen que estar muy bien delimitados: no faltar ningún día a clase, aprovechar bien el tiempo y tomar apuntes de casi todo; estudiar cada día desde el comienzo del curso, preparar bien los exámenes con tiempo, para evitar agobios y ansiedades de última hora, etc.

La voluntad es la joya de la corona de la conducta, que para mí pasa por delante de la inteligencia. Es una pieza decisiva de la ingeniería de la conducta. El que tiene la voluntad bien educada puede atreverse a alcanzar el mayor Everest de sus ilusiones... Trazada desde el esfuerzo continuado. Nihil difficile volenti, decían los clásicos, nada hay difícil si hay voluntad.

No es más sabio el que menos se equivoca, sino el que mejor aprende de sus errores...

...Una buena educación es aquella que busca dar en la diana: se piensa con altura, se siente con profundidad y se habla claro.

Pues eso... *intelligenti pauca.*



EDICIÓN
APOCLAM

www.apoclam.org | info@apoclam.org

PRESIDENTE
JESÚS SÁNCHEZ FELIPE
presidente@apoclam.org

SECRETARÍA
HENAR LÁZARO CANDELA
secretaria@apoclam.org

GESTIÓN
JOSÉ ZARZA ARNANZ
gestion@apoclam.org

TESORERÍA
ANDREA BARRIOS

VOCALÍAS
MARÍA JOSÉ RODRIGO LARA
Coordinadora de vocalías

M^ª DOLORES ARTIGAO Y ANA ATIENZA
Albacete

SERGIO CARRETERO GALINDO
Ciudad Real

PATRICIA PÉREZ RAMOS
Cuenca

JOSÉ LUIS GALVE MANZANO
Guadalajara

ANA FERRANDO CARRETERO
Toledo

COMISIÓN DE FORMACIÓN
JESÚS TORRES ALCAIDE

COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES
JOSÉ LUIS GALVE MANZANO

COMISIÓN ASESORA
CARMEN FERNÁNDEZ ALMOGUERA

COMISIÓN DE RELACIONES EXTERNAS
PEDRO CARLOS ALMODÓVAR

COMISIÓN DE COMUNICACIONES
FIDEL JERÓNIMO QUIROGA

ENVÍO DE ARTÍCULOS
cideas@telefonica.net

IMPRESIÓN
DIGITAL IMPRESIÓN, S.L.

MAQUETACIÓN Y DISEÑO
DEMILMANERAS

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



APOCLAM FORMA PARTE DE COPOE
www.copoe.org

VI Encuentro Estatal de Orientación "Innovación y Buenas Prácticas"

BILBAO. UNIVERSIDAD DE DEUSTO. 11 AL 13 DE MAYO DE 2012

CONCLUSIONES

Tras la celebración de su VI Encuentro Estatal celebrado en Bilbao del 11 y el 13 de Mayo de 2012, los orientadores y orientadoras queremos transmitir las siguientes reflexiones y propuestas para la mejora de la calidad de la educación, en general y de la orientación, en particular.

1. El derecho a la orientación educativa y profesional constituye un recurso educativo y social a preservar y garantizar, en todas las etapas educativas y para todo el alumnado, a lo largo de la vida, y en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve la persona: académico, laboral, familiar, de ocio, etc. Por ello, es preciso asignar los recursos humanos y materiales necesarios, excluyendo las medidas tendentes a reducir plazas de orientación educativa porque ello incide muy negativamente en la calidad de la educación y perjudica especialmente a las personas y colectivos económica y socialmente más vulnerables,
2. Los profesionales de la orientación en la sociedad el siglo XXI debemos desarrollar competencias profesionales y personales que debieran estar garantizadas mediante una Ley específica de orientación, que teniendo en cuenta las particularidades de cada Comunidad Autónoma, garantice y vele por el mantenimiento de la labor orientadora, facilite la cooperación interterritorial, la correcta utilización de los recursos y la necesaria coordinación entre los diferentes servicios de orientación educativos, laborales, sanitarios, sociales. Este es el contexto más adecuado para desarrollar experiencias de innovación y

buenas prácticas en orientación.

3. Apostamos por un modelo educativo inclusivo que evite la segregación temprana del alumnado y que cercene la diversidad. Los profesionales de la orientación, desde su labor de asesoramiento y ayuda, facilitan, junto con el resto del profesorado, una respuesta educativa adaptada a cada persona y que favorece su desarrollo integral.
4. En el ámbito de las propuestas concretas reiteramos las siguientes líneas de mejora de la orientación:
 - La necesidad no solo de mantener sino de ampliar el número de orientadores en los centros educativos, al menos uno por cada 250 alumnos en las diferentes etapas educativas, tanto obligatorias como no obligatorias. La labor orientadora constituye un recurso educativo y social necesario para compensar las desigualdades por razones económicas, sociales, culturales, etc.
 - La creación de centros superiores de recursos para la orientación en las diferentes comunidades autónomas, que faciliten la divulgación y extensión de las buenas prácticas y la innovación en orientación.
 - La formación inicial y permanente del personal orientador para el ejercicio adecuado de sus funciones, debiera constituir una prioridad para las administraciones educativas, favoreciendo la adecuación de la intervención orientadora a las necesidades

del alumnado, a las familias y a cualquier usuario que demande sus servicios. En este sentido, el acceso al Master en Orientación ha de exigir una titulación previa en psicología, pedagogía o psicopedagogía para garantizar una formación de base adecuada para el ejercicio de la labor orientadora.

- Rechazamos inequívocamente la reivindicación que se realiza desde algunos sectores profesionales interesados, de introducir psicólogos educativos en los centros de enseñanza para asumir funciones que ya realizamos los orientadores educativos.
- Mostramos nuestra preocupación y rechazo a la posible externalización y privatización de los servicios de orientación porque atenta contra el derecho a una orientación educativa pública y de calidad para todos y todas.

En Bilbao, a 13 de mayo de 2012.





POR JESÚS SÁNCHEZ FELIPE, M^º CARMEN FERNÁNDEZ ALMOGUERA Y FIDEL JERÓNIMO QUIROGA, MIEMBROS DE APOCLAM

REUNIÓN DE **APOCLAM** CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE EL DÍA 23 DE MAYO DE 2012

PROPUESTA DE PUNTOS PARA TRATAR

1. *Presentarnos:*

- 10 años, más de 400 asociados, pertenecemos a COPOE, puntos esenciales de nuestros estatutos: la colaboración, la contribución a la calidad de la orientación y la educación, la formación, ...
- El compromiso de colaboración con la Consejería firmado anteriormente. Preguntar si sigue siendo válido o si quieren que acordemos otra cosa.

2. *Nuestros materiales:*

- Nuestra web, los cuadernos, los cds, nuestro boletín, nuestros proyectos (llevaremos copia de todo ello).

3. *Propuestas de Formación:*

- Memoria de actividades formativas realizadas hasta la fecha.
- Importancia de la asamblea de este curso como Jornadas formativas. Explicar los contenidos y solicitar su certificación.
- Posibilidad de ofertar algunos de nuestros cursos especializados a través de la plataforma online de la Junta y dentro de la formación del profesorado, centro regional de formación.
- Señalar que nunca hemos pedido un euro de subvención y a pesar de ello ofertamos formación.
- Solicitar ayuda para las futuras jornadas en Cuenca. Ayuda de instalaciones y posibilidad de colaborar.

4. *Preguntar por el futuro de la orientación. Nuestras preocupaciones:*

- Aclarar el futuro del modelo de orientación educativa en Castilla-La Mancha.
- Disconformidad con la subida de ratios, la supresión de profesorado y apoyos, la elevación a 19 unidades para garantizar un orientador.
- Ante la supresión de unitarias en la zona rural, ¿cómo afecta a esto al futuro de los orientadores en los CRAs que se ven afectados? ¿Se sigue manteniendo la plaza de orientador en CRA?
- Aclarar la situación de los orientadores en los centros tanto de pública como de privada. Aclarar especialmente la situación de los compañeros de primaria, secundaria, CRAs y Educación Especial. Reclamar que se nos reconozca nuestra función docente.
- Por qué no se cubren las bajas de un orientador ¿se utilizan los mismos criterios que se establecen para el resto del profesorado o, como no es una figura imprescindible, no se cubre?

NOTA INFORMATIVA SOBRE LA REUNIÓN

A esta reunión celebrada en Toledo a las 12:30 hemos acudido Jesús Sánchez Felipe, Carmen Fdez Almoguera y Fidel Jerónimo Quiroga. Nos ha recibido en su despacho D. José Jaime Alonso Díaz-Guerra Director General de Recursos Humanos y Programación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la JCCM.

La conversación ha transcurrido en todo cordial a medida que hemos ido abordando los temas que teníamos previstos.

En primer lugar, Jesús Sánchez (presidente de APOCLAM), tras agradecer que nos haya recibido la Consejería respondiendo rápidamente a nuestra solicitud, hizo una breve presentación de nuestra asociación, habló de nuestra historia, el número de asociados, nuestra pertenencia a COPOE así como los puntos esenciales de nuestros estatutos, nuestros fines y objetivos.

A continuación, entregamos al Director General el acuerdo de colaboración que tenemos firmado con la Consejería desde febrero de 2011, repasamos los puntos de acuerdos y compromisos que contiene y preguntamos si consideran que sigue estando en vigor. El Director General nos ha comentado que, puesto que el acuerdo finalizó en el curso 2010-11 y está pendiente de actualización, lo va a estudiar y nos hará llegar una propuesta de renovación para que la estudiemos.

Le indicamos al Director General que en el acuerdo de colaboración citado teníamos establecida una línea de comunicación directa con la Consejería y que para nosotros sería muy importante mantenerla, él nos ha indicado que no hay ningún problema se ofrece personalmente a ser nuestra vía de comunicación y nos sugiere que nos pongamos en contacto con él siempre que lo estimemos oportuno.

Seguidamente le presentamos nuestros

materiales: nuestra página web, los cuadernos de orientación, los cds, nuestro boletín así como los proyectos en los que estamos trabajando. Hacemos constar que nuestra asociación profesional ha ido creciendo desde el desarrollo de líneas de trabajo colaborativo, que nuestras producciones responden a los intereses reales de los orientadores en los centros y que a esas necesidades respondemos desde la organización de grupos de trabajo orientados a la tareas que generen un producto que nos pueda enriquecer a todos.

José Jaime Alonso comenta que conoce y tiene muy buenas referencias de nuestro trabajo por los orientadores con los que él a trabajado en su anterior colegio y que comparte plenamente el enfoque del trabajo colaborativo como la vía más adecuada para la formación continua y el desarrollo entre profesionales.



El Director General se mostró muy interesado en conocer a fondo los materiales que le entregamos así como indagar en nuestra web de familias y en los materiales que tenemos colgados.

A continuación, abordamos el tema de la formación, le entregamos nuestra Memoria de actividades formativas de 2011, le comentamos nuestras actividades de este año: las jornadas formativas, los dos cursos online que estamos realizando y las propuesta que tenemos

ya comprometidas para el próximo curso como son: las jornadas formativas de APOCLAM a realizar a comienzos del próximo curso y las jornadas nacionales de orientación que se realizarán en Cuenca en mayo de 2013.

Especialmente para estas dos últimas actividades solicitamos su colaboración a lo que respondió indicando que la Consejería estará encantada de colaborar con nosotros en estos aspectos y que para ello sería conveniente que nuestro vocal de formación se ponga en contacto directamente con él para que le indique con qué personas de la Consejería debe contactar y cómo empezar a perfilar la colaboración para la organización de las Jornadas de Cuenca. Además, nos indicó que tenemos a disposición el nuevo Centro Regional de Formación del Profesorado para la realización de los curso que estimemos oportuno y que él nos pondrá en contacto con el Director de este centro para que acordemos propuestas, resolvamos los posibles problemas con las certificaciones, etc.

A continuación, le expusimos al Director General algunas de las preocupación que el colectivo de orientadores siente en estos momentos. En primer lugar, preguntamos si en las previsiones de la Consejería está cambiar el modelo de orientación, nos indicó rotundamente que no, que a pesar de que hay otros modelos que requieren menos dotación presupuestaria su apuesta está en mantener el modelo interno de orientación educativa en los centros porque está convencido de que la presencia del orientador en el centro es un enorme apoyo para los equipos directivos y una figura dinamizadora de las comunidades educativas a la que no quieren renunciar.

Nosotros le agradecemos sus explicaciones pero le indicamos algunas situaciones del día a día que hacen que la situación de los orientadores en los centros sobre todo de primaria, CRAs y Centros de Educación Especial no acaba de estar del todo definida.

Él os indicó que entiende que todos los orientadores de primaria ya están adscritos a sus centros como miembros del claustro a todos los efectos y nos emplazó a que le hagamos llegar cuanto antes las situaciones en las que esto no se produzca para tenerlas en cuenta y tratarlas con la Inspección Educativa.

En este punto de la conversación nos indicó que está entre sus prioridades a corto plazo, nos indicó aproximadamente el próximo curso, hacer una reforma del decreto de orientación manteniendo la estructura y el modelo actual pero tratando de "sacar más partido" a la presencia de los orientadores en los centros, en este sentido nos invitó a hacerle llegar cuanto antes nuestras propuestas para la mejora de la orientación para abrir un debate que pueda plasmarse en el nuevo decreto de orientación y nosotros nos comprometimos a trabajar inmediatamente en esto. Nos anunció que quiere que las actuaciones de los orientadores se rijan por un plan de orientación regional que se concrete en los planes de orientación de zona.

Le hicimos ver que en la actual situación de reformas y recortes de plantillas tememos mucho por el futuro de la orientación especialmente por la aplicación de las instrucciones para la elab-

boración de las plantillas que hablan de solo garantizar la presencia de un orientador/a a tiempo completo en los centros con 19 o más unidades.

El Director General nos dijo que ahora en la Consejería "manda" la urgencia de la economía, que interpretemos estas reformas impopulares como un paso atrás para tomar impulso hacia delante en el futuro y que nos garantiza que el próximo curso habrá las mismas plazas de orientación que las que existen en el curso actual y que en los centros de infantil y primaria se mantendrá el orientador/a si existen dos líneas o más. Sí nos anunció que está sin decidir la situación de los orientadores en la escuela rural porque, ante la supresión de los centros rurales incompletos, están decididos a escolarizar a los estudiantes en centros más grandes pero no se mantendrá el modelo actual de CRA, aunque todavía no tiene decidido como se reordenará esta situación. También nos indicó que, posiblemente, se pida a los orientadores que asuman la docencia de alguna materia y mencionó en secundaria la psicología.

Además, nos anunció sin poder concretar que habría alguna "reorganización" de las plazas de orientadores citando expresamente algunas plazas en centros de adultos.

Finalmente indicamos que haremos llegar nuestras propuestas a la Consejería con la intención de contribuir a la mejora de los servicios de orientación educativa en la Región y que éstas se centrarán fundamentalmente en la defensa del modelo de asesoramiento interno en todos los ámbitos de actuación del Centro educativo, facilitando que los orientadores en los centros sean agentes de dinamización, de innovación y de mejora; y reclamando que la administración educativa defina claramente y sin ambigüedades nuestra función docente tanto en infantil y primaria como en secundaria, tanto en los centros públicos como concertados así como en los centros de educación especial y centros rurales.

La impresión general que sacamos de esta reunión es muy buena, al menos en las formas, en la escucha activa y en las explicaciones dadas. No sabemos si esta buena impresión después se traducirá en actuaciones concretas que beneficien a los orientadores.

Se cerró la reunión quedando emplazados para posteriores contactos con la finalidad de sacar adelante los acuerdos y se le indicó que vamos a informar a nuestros asociados sobre el contenido y las promesas hechas en la reunión.

ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DE APOCLAM

*Alcázar de San Juan
6 de Junio del 2012*

Ante los cambios que están aconteciendo en la Educación, la Junta Directiva propone realizar una Asamblea Extraordinaria para informar a los profesionales de la Orientación y recoger propuestas. A esta asamblea asistieron 50 personas, entre socios y no socios. Además, los que no pudieron acudir siguieron la retransmisión de la Asamblea a través del Twitter de APOCLAM dando aportaciones a la misma.

La Asamblea se abrió con la bienvenida del presidente y el análisis de la

situación actual de la Orientación en Castilla-La Mancha. D. Jesús Sánchez indicó que no se cubren las bajas de los orientadores, se han eliminado las reuniones de los Planes de Orientación de Zona y los Centros de profesores.

Se continuó informando de una de las medidas para la defensa de la orientación que ya se ha tomado por parte de la Junta Directiva solicitando una reunión con la Consejería de Educación.

Esta reunión tuvo lugar el 23 de Mayo con el director general de recursos humanos y programación educativa, D. José Jaime Alonso Díaz-Guerra. Podéis

leer los temas tratados en la página 7 de este boletín. Dña. M^o Carmen Fernández indica que el clima y el recibimiento fue positivo pero debemos estar expectantes para ver cómo se va a desarrollar y posicionarnos haciéndonos valer.

Al menos el trabajo colaborativo con ellos parece que se está dando al pedirnos propuestas para la modificación del Decreto de Orientación y con su apoyo a la formación de APOCLAM, emplazándonos a futuros encuentros.

Los asistentes realizaron preguntas como si se indicó el plazo de la reorganización en los CRA y si en estos casos se nos ampliará la zona de actuación, a lo que D. Jesús Sánchez indicó que se llevará a cabo el próximo curso, y Dña. M^a Carmen Fernández indicó que la Consejería no sabe cómo lo van hacer.

Sobre la reorganización de centros de adultos se observó que podría ser desde unos pequeños cambios a una gran reestructuración ya que el director general no especificó nada. Se preguntó sobre los centros de una línea y de los IESO a lo que D. Jesús Sánchez respondió que solo se habló de los centros de dos líneas y no se abordaron temas de IESO.

En otro punto del orden del día, D. Sergio Carretero informó que el año pasado hubo una propuesta no de ley sobre el psicólogo escolar con funciones similares a las nuestras, como evaluación, asesoramiento, intervención, etc. No hay definición de cómo se llevaría a cabo.

En la Asamblea se informa que queremos rechazar cualquier figura externa para realizar nuestras funciones. Se ve la posibilidad de que este modelo externo se quiera desarrollar, pues puede ahorrar costes. La no convocatoria de plazas de orientación educativa puede ser otro indicador que apoye esta hipótesis. En la Asamblea se anima a defender nuestra especialidad y continuar con un modelo interno.

También se informó brevemente de las conclusiones del encuentro estatal de orientación de Bilbao que podéis leer en la página 6 de este boletín.

Se llevó a esta Asamblea Extraordinaria la aprobación del documento de Principios de APOCLAM para la defensa de la Orientación de forma que la Junta Directiva tenga un documento aprobado por los socios a la hora de realizar actuaciones como la reunión mantenida con la Consejería.

En este punto surgió un debate sobre la definición de la función docente dentro de la actividad del orientador, donde varios socios exponían la necesidad de no dar pie a poder impartir docencia didáctica para poder incidir en nuestras funciones y otros observaban que el separarnos de la función docente puede parecer que nos queremos hacer diferentes.

Finalmente se concluyó que la acción orientadora es nuestra función docente, teniendo los orientadores docencia directa con el alumnado pero sin impartir unidades didácticas.

Ante los recortes y modificaciones en la Orientación, nos planteamos unas medidas para su defensa, y se acordaron llevar a cabo las siguientes:

1. Solicitar reuniones con las autoridades a nivel autonómico y nacional

para recabar de ellos compromisos en defensa del derecho a la orientación y los actuales modelos internos de orientación en centros, con los que contamos actualmente. Pedir urgentemente reunión con cada uno de los representantes de los partidos políticos en el congreso para explicarnos y pedir el apoyo expreso a la orientación educativa.

2. Elaborar, aprobar y difundir documentos de principios para la defensa de la orientación, así como investigaciones, experiencias y otras informaciones que demuestren las bondades y rentabilidad de la orientación, mandándolas a asociaciones de padres, medios de comunicación, representantes de educación de los partidos políticos del congreso, etc.

Por ejemplo:

- Utilizar nuestros servicios webs y nuestra publicación (boletín) para dar a conocer la situación de la orientación tras los recortes y animar a nuestros asociados a la movilización.
- Denunciar públicamente el engaño del que hemos sido objeto por parte del COP.
- Promover medidas colaborativas como recopilar apoyos y buenas prácticas en orientación de manera que cada orientador mande un relato de otra persona a la que ha ayudado con su labor, y que no se podría hacer desde la masificación, externalización o privatización de los servicios de orientación.

Con ello se elaborará un documento en varios formatos, carta, video, etc. para difundir en prensa e Internet, con un nombre llamativo como por ejemplo "sobran las razones para la orientación".

3. Creación de base de datos para coordinación:

necesitamos hacer una base de datos con todos los correos de orientadores a los que mantener informados, mandar material para que difundan entre sus compañeros. También es necesario tener un **grupo de difusión:** creación de un grupo al que mandar todas las informaciones del deterioro de la orientación o educación, y que hagan notas de prensa semanales, entrevistas en radio, televisión, etc.

En este punto la Asamblea propone recoger correos electrónicos de las AMPA's y de cualquier agente educativo.

La cuarta medida se modificó con las aportaciones de la Asamblea para llevarla a cabo, quedando en apoyar y adherirse a las actuaciones que sean acordes con los principios establecidos. Se propuso además crear en la web un cuestionario cada vez que se convoque una huelga para ver qué número de personas van a seguirla de forma que nos sumemos o no oficialmente a ella.

Sobre las últimas medidas se acordó llevar a cabo actualmente de manera más individual y en el momento que sufriendamos mayor ataque o desvalorización de la orientación desarrollarlas de forma general.

Serían **charlas a familias** en las que se "oriente" sobre el brillante futuro que les espera a los hij@s, **huelga a la japonesa** en la que se elija un día en el que se realicen multitud de informes, dictámenes, petición de recursos, e-mail institucionales, coordinaciones, etc. de forma que salgamos en los medios y se dé más trabajo a la administración, **elaboración de un documento de recogida de firmas on-line**, para darle difusión y presentarlo en prensa y en Administraciones, en defensa de la orientación educativa, y finalmente el **Crowdfunding** que consiste en hacer un "bote" o fondo de resistencia, pedir donaciones y dedicarlo a miniproyectos de protesta, como hacer estudios, publicidad, contratar a un community manager, etc.

La asamblea finalizó con la formación del grupo de trabajo para la elaboración de aportaciones al nuevo decreto de orientación que haremos llegar lo antes posible a la Consejería.



POR J. LUIS GALVE MANZANO -CIDEAS, COLECTIVO PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLOS EDUCATIVOS APLICADOS-, ALEJANDRO S. DIOSES CHOCANO -UNIVERSIDAD SAN MARCOS DE LIMA (PERÚ)-, J. LUIS RAMOS SÁNCHEZ -UNEX- Y LUIS FIDEL ABREGÚ TUEROS -UNIVERSIDAD DE LA SELVA.TINGO MARÍA.(PERÚ)-

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DIFICULTADES EN LA LECTURA Y ESCRITURA Y CON ALTERACIONES DISLÉXICAS, DISGRÁFICAS Y DISORTOGRÁFICAS

parte I. conceptualización

Este artículo pretende ser una síntesis de las aportaciones que han hecho estos autores en las revistas anteriores sobre el tema de la Evaluación e intervención en lenguaje, lectura, escritura y dislexias. Su objetivo es plasmar el procedimiento integrado y fundamentado de dichos procesos.

Vamos a enfocar este trabajo desde la perspectiva de autpreguntas y elaboración de las respuestas que consideramos pertinentes para cada una de ellas.

Una cuestión que es necesario tener claro es: **lo que se tiene que saber, lo que se tiene que hacer, lo que se suele hacer, y lo que se puede hacer**

En el ámbito de la lecto-escritura nos podemos encontrar con amplio abanico de problemas, tal como quedan reflejados en este cuadro.

PROCESOS DE DETECCIÓN E INTERVENCIÓN CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS

FASE 1

CONSULTA:

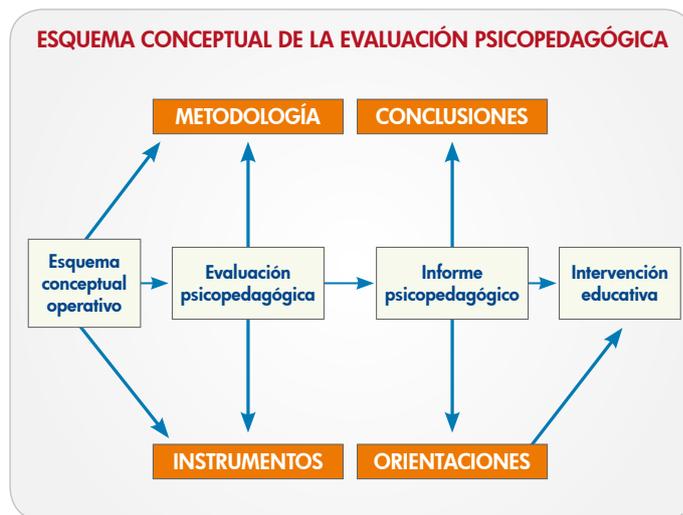
- ¿Problemas de lectura?
- ¿Problemas de escritura?
- ¿Dificultades en lectoescritura?
- ¿Problemas de rendimiento?
- ¿Problemas de comprensión lectora?
- ¿Dislexia? ¿Disgrafía? ¿Grafía/"Caligrafía"?
- ¿Estilo de aprendizaje? ¿Estilo de E-A?
- ¿Equilibrio emocional?
- ¿Capacidad intelectual?
- ¿Dificultades en ...?
- ¿.....?

PLANTEA HIPÓTESIS

Otra cuestión previa que hay que clarificar es lo relativo al proceso de evaluación, en el lenguaje vigente nos referiríamos a la evaluación psicopedagógica.

Lo primero que hay que dejar claro es que no es válido un modelo ecléctico, ya que lo que requiere es tener claro el **modelo conceptual (ECRO: Esquema Conceptual Referencial Operativo)** que vamos a utilizar, ya que de este modelo emanará una **metodología** que le será específica, así como el uso de **instrumentos** que den respuesta a dicho modelo teórico.

De esta vertebración emanará un **informe psicopedagógico** con unas **conclusiones** explicativas y unas **orientaciones** conexas con el modelo de evaluación seguido, siendo toda esta coherencia la base de unas **propuestas de intervención** coherentes, organizadas y emanadas del modelo teórico-práctico seguido.



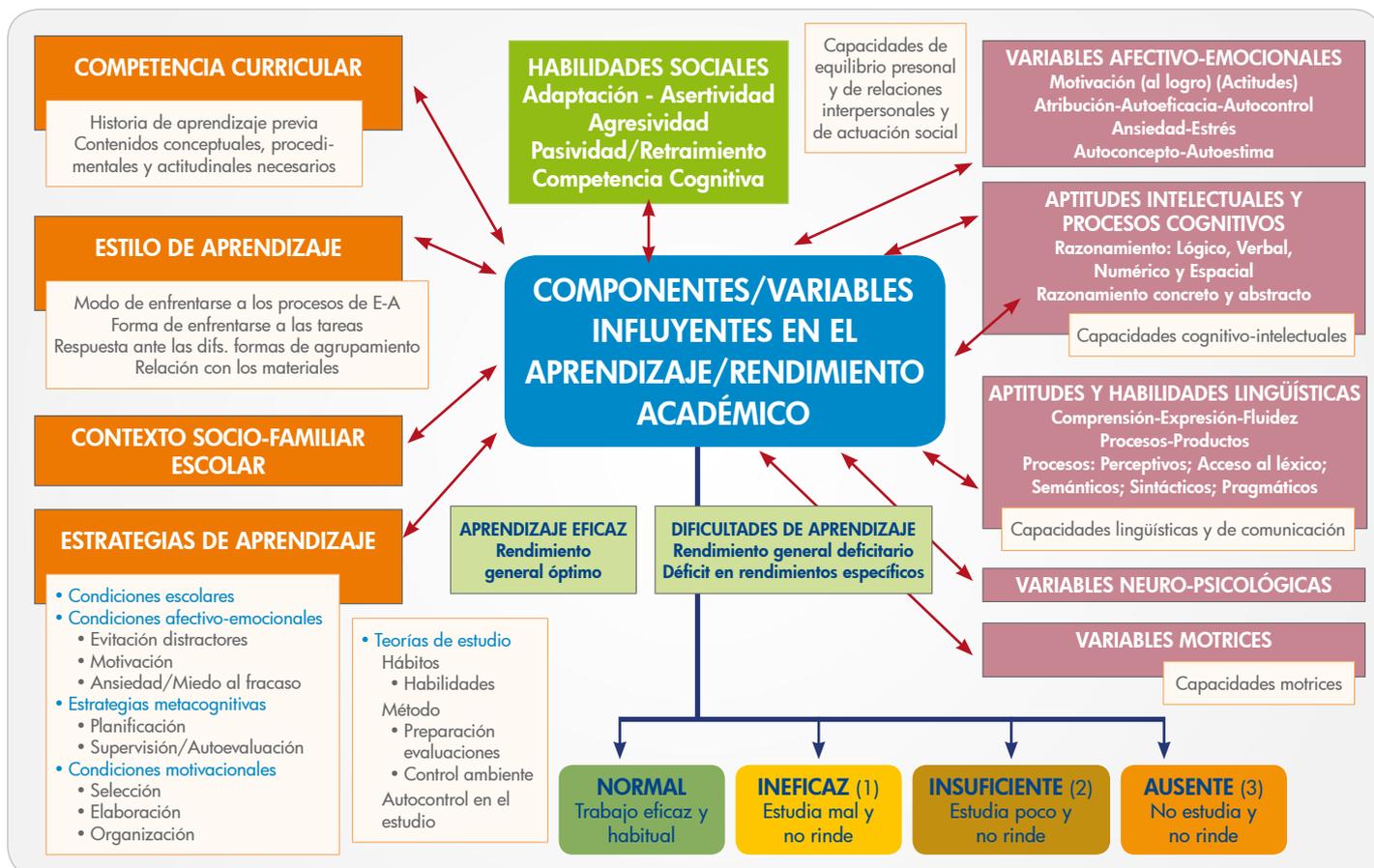
¿POR QUÉ NO SE PUEDE USAR UN MODELO ECLÉCTICO?

Por lo ya indicado, todo modelo teórico-conceptual debe haber generado unos instrumentos de evaluación, que se aplican siguiendo una metodología que les es específica, generando unas conclusiones coherentes con el modelo teórico-conceptual seguido y que igualmente generan las pautas adecuadas para la intervención preventiva y/o correctiva.

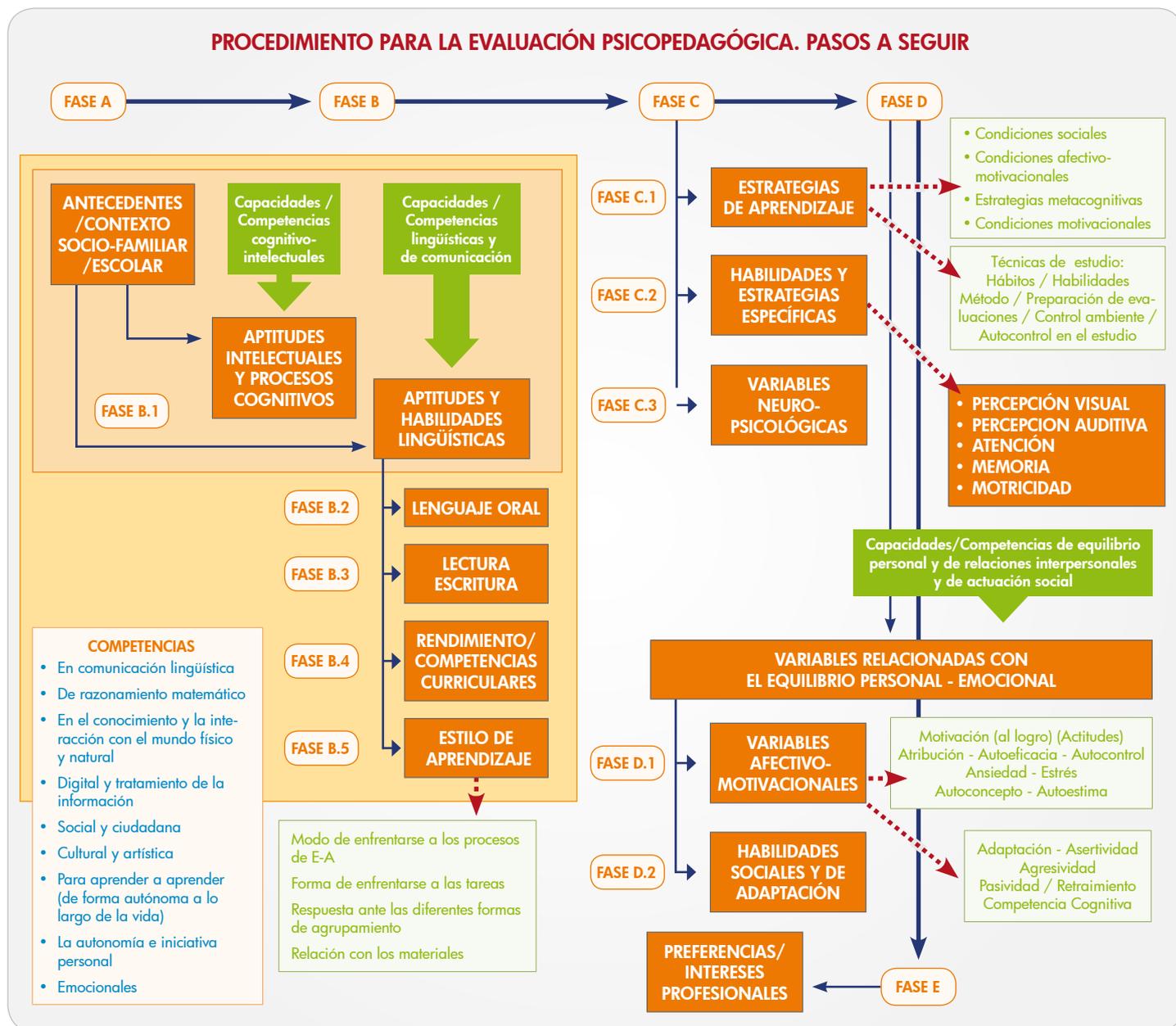
Considerada la evaluación psicopedagógica desde un ámbito amplio, en cuanto a la recogida de datos tendríamos que considerar dos componentes: a) los aportados por el evaluador (orientador, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo), y b) los aportados por el profesorado.

Entre la variables que necesariamente deben ser evaluadas por el orientador estarían las aptitudes cognitivo-intelectuales, las aptitudes y habilidades lingüísticas (éstas últimas también podrían ser evaluadas por el logopeda), las variables neuropsicológica y motoras, las variables afectivo-motivaciones y habilidades sociales,...

Entre las variables que podrían ser evaluadas por el profesorado -con/sin ayuda del orientador- estarían las competencias curriculares, el estilo de enseñanza-aprendizaje, la valoración de los contextos escolares y socio-familiares, así como las estrategias de aprendizaje (estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio).



Conviene aclarar que no siempre es necesario evaluar todos estos componentes de la evaluación psicopedagógica, sino aquellos que a partir de la anamnesis inicial se considere que puede ser susceptible de aportar información relevante al proceso de evaluación específico de cada caso. En el siguiente cuadro proponemos de forma sintética el procedimiento a seguir en el proceso de evaluación a través de diferentes fases o procesos.



¿EVALUACIÓN & INTERVENCIÓN?

Reflexionemos

¿Tienen una estructura conceptual nuestros informes?

¿Son operativos y funcionales?

¿Qué utilidad tienen?

¿Se hace un uso adecuado?

¿Se hace uso?

¿Tienen un lenguaje "asequible"?

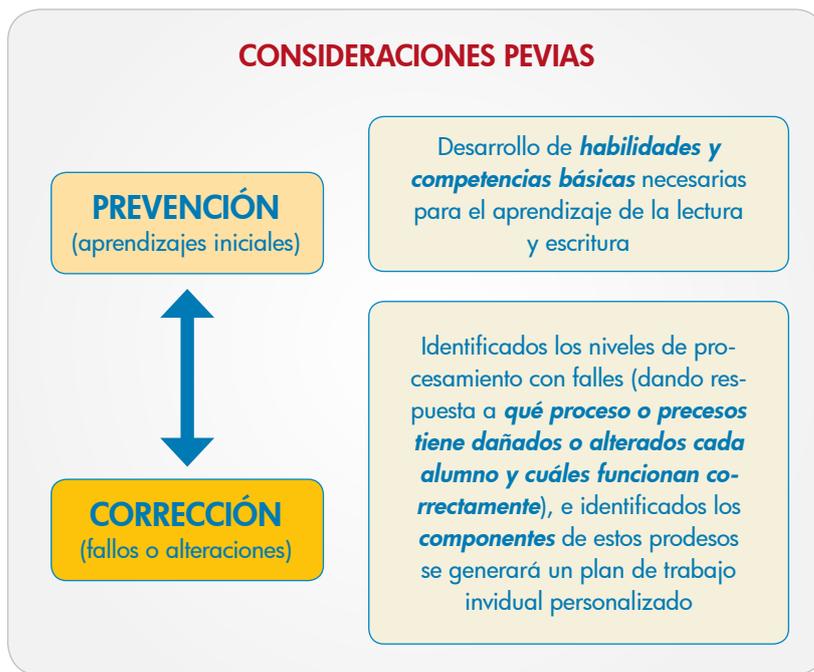
¿Existe un seguimiento de la intervención?

¿Se evalúa de nuevo para ver la evolución y reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Cada uno puede darse su propia respuesta en función de su experiencia personal, ya sea por los procedimientos que personalmente sigue, ya sea por lo que observa en su quehacer diario en la práctica de otros profesionales con los que interactúa.

Otra consideración sería que podemos evaluar con una finalidad preventiva o con una finalidad correctiva; habitualmente por las limitaciones laborales la prevención está bastante olvidada, y la corrección, suele adolecer de conexión entre lo evaluado (evaluador) y la intervención (profesorado de área/materia y de apoyo).

Nuestra experiencia personal es que no suele darse un trabajo en equipo de forma sistemática, y cada profesional vinculado a cada caso suele actuar una forma un tanto autónoma, lo cual resta eficacia al trabajo y a la calidad de la respuesta educativa que debería recibir ese alumno específico.



¿QUÉ OPINÁIS?

Siguiendo con el proceso de evaluación, digamos que procede básicamente conocen las siguientes variables:



En lo relativo a la lectura y escritura, proponemos un procedimiento basado en la evaluación por procesos, que conlleva la valoración de una serie de componentes, con unas tareas específicas, unas variables, y una identificación de potenciales errores. Para todo ello, hoy disponemos de pruebas en el ámbito educativo.

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS
----------	-------------	--------	-----------	---------	---------

Otra consideración que tiene que quedar clara, es que a lo largo del proceso de evaluación, nosotros tenemos que constatar las posibles dificultades que tiene el alumno, traduciendo éstas dificultades en términos de necesidades educativas, y diseñando la respuesta educativa adecuada a dichas necesidades.

Nuevamente, la experiencia nos ha mostrado que cuando el evaluador no hace o no ha hecho intervención, no suele tener el feedback de si su proceso de evaluación es válido. Por ello, es necesario que el evaluador se vincule al proceso seguido en la intervención preventiva/correctiva, para ver si su procedimiento evaluativo es válido o tiene que ser modificado.

SÍNTESIS DEL PROCESO DE RESPUESTA

CONSTATACIÓN DE DIFICULTADES

TRADUCCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN TÉRMINOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS

DISEÑO DE LA RESPUESTA EDUCATIVA ADECUADA A SUS NECESIDADES

Resumiendo desde un marco teórico-conceptual concreto (Esquema Conceptual Referencial Operativo) se debe generar un modelo de evaluación, y éste a su vez un modelo de intervención.

DATOS PREVIOS A LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE (Lectura - Escritura)

Nivel de capacidades cognitivas

Nivel de competencia curricular en Lengua Castellana

Capacidad de memoria a corto plazo

Descarte de déficit

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

MODELO DE EVALUACIÓN

MODELO DE INTERVENCIÓN

1. Tareas de comprensión lectora.

2. Evaluación de la comprensión lectora. Para

• Ruta a

• Ruta in

3. Nivel de comp

lingüísticos.

des lingüísti-

1. Evaluación de los **procesos motores**.

2. Evaluación a nivel **procesamiento léxico**.

3. Evaluación a nivel de **procesamiento sintáctico-semántico** de la composición de textos escritos (oraciones y textos).

4. Evaluación de los procesos de **planificación**.

Resumiendo:

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

1. DETECCIÓN O IDENTIFICACIÓN DE LOS POSIBLES PROBLEMAS, lo que supone:

- el establecimiento de los objetivos de la primera evaluación
- la toma de decisiones sobre los procedimientos más adecuados
- la delimitación de los criterios de interpretación,
- la determinación de los casos que requieren una evaluación más completa y,
- la posible intervención de otros profesionales implicados en el proceso de evaluación

2. ESTABLECIMIENTO DE LA CONDUCTA LINGÜÍSTICA, lo cual implica:

- la determinación del nivel de desarrollo lingüístico
- la distinción entre retraso y alteración y,
- la especificación de la conducta que precisa intervención

3. MEDICIÓN DE LOS CAMBIOS DE CONDUCTA PRODUCIDOS DURANTE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN, lo que supone:

- comprobar la naturaleza del cambio (positivo, negativo) con el fin de variar o no variar los contenidos y/o los procedimientos de intervención. En esta valoración es fundamental considerar la evaluación del alumno en su contexto familiar y escolar (de forma similar lo marca el modelo psicopedagógico o ecológico-sistémico vigente en el modelo educativo español).

OBJETIVOS DEL ENFOQUE COGNITIVO

La determinación de las dificultades que presenta cada alumno en los procesos de lectura o escritura o en ambas, mediante la valoración de los procesos u operaciones cognitivas que puedan explicarlos.

PROCESOS

- Procesos perceptivos
- Procesos léxicos
- Procesos sintácticos
- Procesos semánticos
- Procesos planificación
- Procesos pragmáticos

OBJETIVO FINAL DE TODA LA EVALUACIÓN

No debe ser el identificar a los alumnos con dificultades sino determinar cuáles son sus dificultades y el grado en que las presenta, las causas que las originan, el funcionamiento de los procesos implicados en la lectura y escritura, e incluso el nivel cognitivo general, a un nivel más amplio que la lecto-escritura. Por lo tanto, la finalidad última es la intervención correctiva.

DATOS PREVIOS A LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE (Lectura - Escritura)

Nivel de capacidades cognitivas

Nivel de competencia curricular en el área de lenguaje

Capacidad de memoria operativa (memoriza a corto plazo)

Descarte de déficit visuales y auditivos

PROCEDIMIENTO PARA LA ESCRITURA

1. Evaluación de los procesos motores.
2. Evaluación a nivel lingüístico.
3. Evaluación de la producción de textos escritos (oraciones y textos) para evaluar el nivel de procesamiento sintáctico-semántico.
4. Evaluación de los procesos de planificación.

PROCEDIMIENTO PARA LA LECTURA

1. Tareas de reconocimiento de palabras, para determinar si los problemas son perceptivos o lingüísticos.
2. Evaluación del nivel lingüístico para determinar la posible existencia de dificultades lingüísticas. Para ver el funcionamiento de las dos rutas:
 - Ruta directa o Semántica (Léxico-Semántica).
 - Ruta indirecta (Asemántica: Léxico-Fonología y Subléxica).
3. Nivel de comprensión.

¿POR DÓNDE VAN LOS TRABAJOS EN ESTE CAMPO EN LA ACTUALIDAD?

De forma breve se pretende ampliar la visión explicando por dónde van las nuevas tendencias en España para el estudio e intervención en las "dislexias".

En el momento actual desde el Ministerio de Educación (MEC) y en coordinación con las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas (CCAA) se están haciendo una serie de estudios, que llamaríamos estadísticos sobre la situación actual del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Para ello hacen una serie de acotaciones en lo relativo a las necesidades específicas de apoyo, clasificando en una serie de categorías como las que se detallan a continuación.

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO				
Necesidades Educativas Especiales	Dificultades Específicas de Aprendizaje	Altas Capacidades Intelectuales	Incorporación Tardía al Sistema Educativo	Condiciones personales o de historia escolar

Desgraciadamente no todas estas categorías reciben la misma atención, ni todas las comunidades autónomas tienen el mismo nivel de respuesta educativa a las necesidades de sus alumnos.

Concretamente las **dificultades en lectura, escritura, dislexias, disgrafías, disortografías, discalculia** se encuadrarían dentro del ámbito de las **Dificultades Específicas de Aprendizaje**.

¿QUÉ ESTÁN HACIENDO EL MEC Y CCAA EN LO RELATIVO A LA DISLEXIA?

La propuesta inicial de realizar un estudio sobre el alumnado disléxico en el sistema educativo español surgió como un encargo del Senado al Gobierno, el cual lo trasladó al Ministerio de Educación, y este a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. La Conferencia Sectorial de Educación de Educación aprobó que el estudio lo realizase el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFPIE). Y mi pregunta, reflexión, exclamación es.....

¿Pero se están "diagnosticando/evaluando" alumnos como tal? ¿Se les está dando la pretendida respuesta educativa, que por ley tienen derecho? ¿Tienen estos datos las comunidades? ¿Han sido incluido estos alumnos entre los que eran susceptibles de recibir respuesta diferenciada?

Los resultados aún no son públicos, pero mucho me temo que tampoco sean realistas, ya que el procedimiento ha sido preguntar a la administración educativa cuántos alumnos tenían detectados de cada categoría, siendo la realidad que buena parte de estos alumnos no están "incluidos" en los listados ya que en muchas comunidades no son susceptibles de apoyo preferencial siendo por tanto, "ignorados a su suerte".

En este estudio definen al **ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO** como: **"Alumnado que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar."**

Así mismo definen al **ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE** como: **"Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital."**

Las categorías que se proponen son:

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE					
Del lenguaje oral	De la lectura		De la escritura	Del cálculo	Otras (especificar cuáles)
	Retraso lector	Dislexia			

Además realizan una definición consensuada de DISLEXIA y RETRASO LECTOR.

DEFINICIÓN DE DISLEXIA

Trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) interfiriendo en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos 2 años. Suele ir acompañado de problemas en la escritura (disgrafía). Es un trastorno resistente a la intervención y no puede ser explicado por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales.

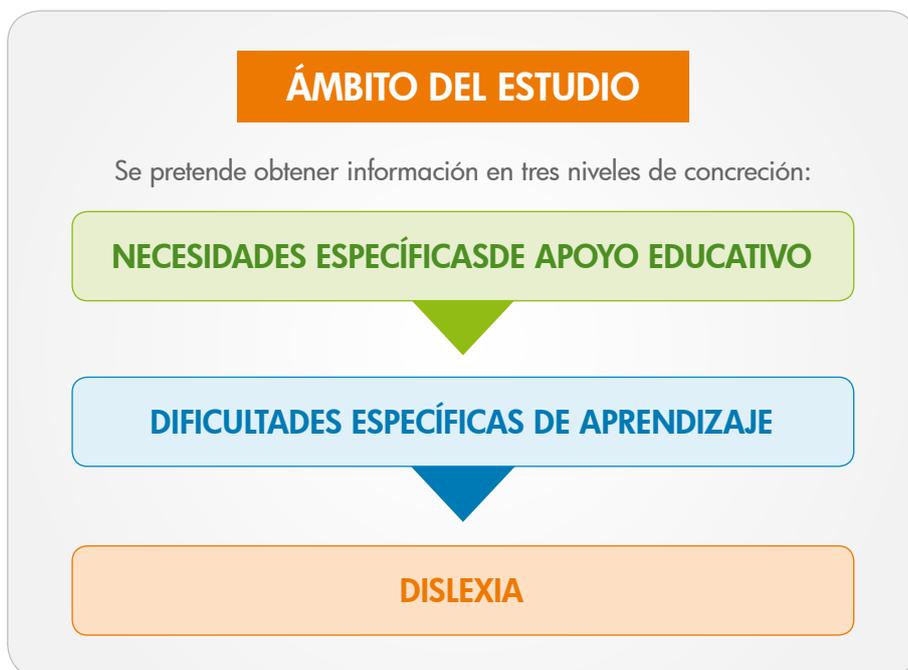
RETRASO LECTOR *

Es un trastorno del aprendizaje de la lectura y la escritura que afecta a la exactitud, fluidez y velocidad lectora y/o comprensión lectora así como a la exactitud en la escritura y que puede explicarse por dificultades de lenguaje, por discapacidad sensorial, motora, intelectual o por la influencia de factores socioeconómicos y culturales.

El retraso en la lectura es de entre uno y dos años, afectando a otras áreas del aprendizaje escolar y en general suele responder bien a la intervención.

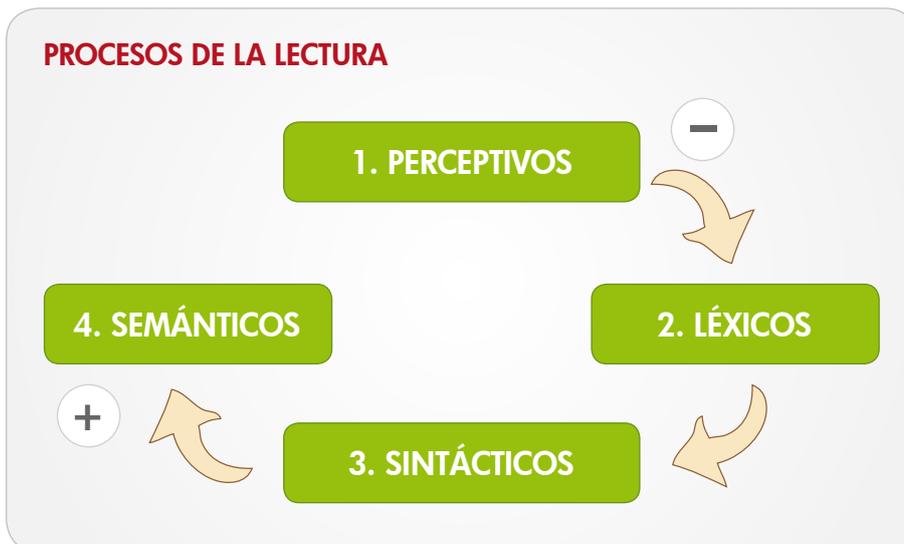
* Aunque el Retraso lector no es una DEA se incluye para identificar con mayor precisión al alumnado con Dislexia.

En este documento no vamos a profundizar en los diferentes tipos de dislexias y disgrafías, tan sólo aportar este esquema ilustrativo de ello.

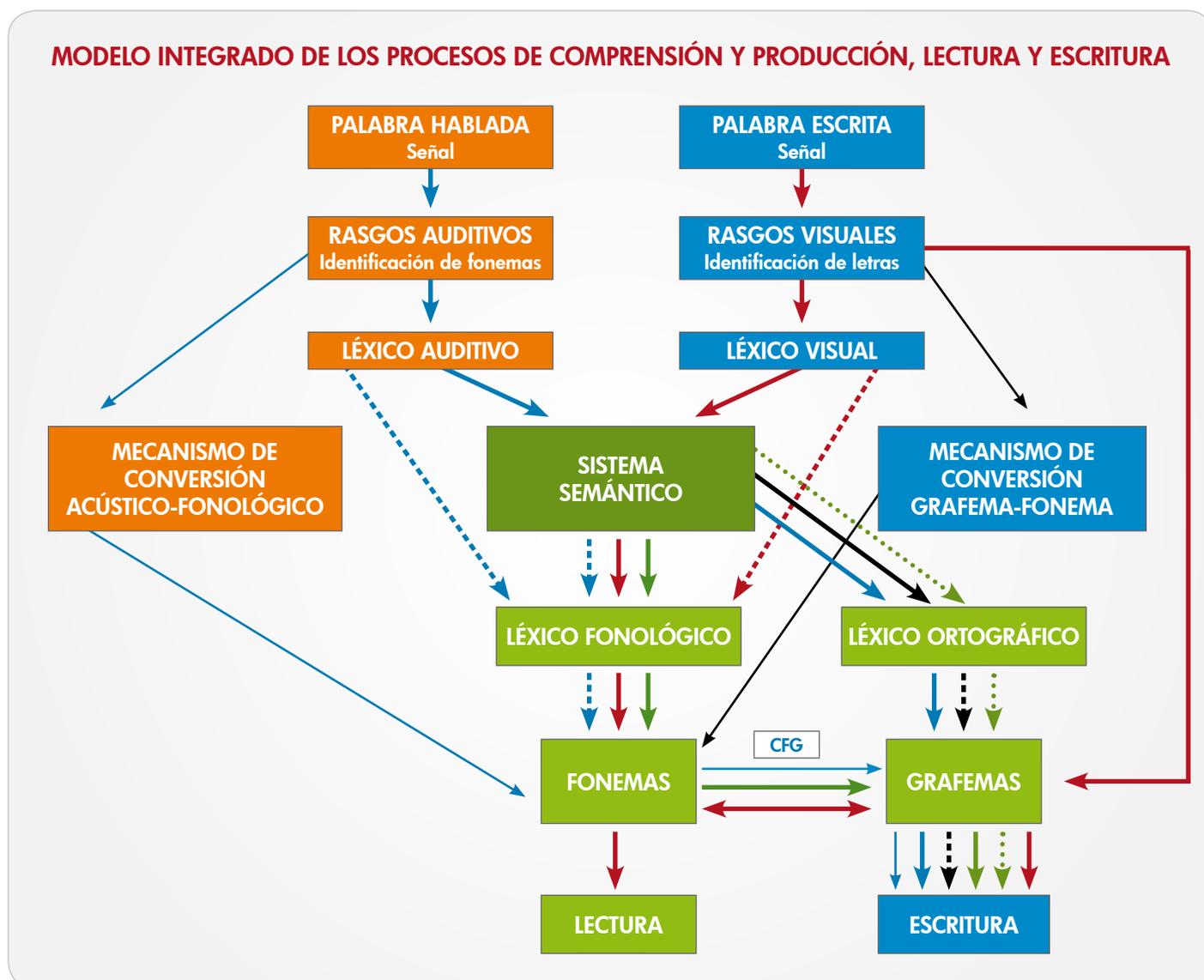


En consonancia con todo lo anteriormente descrito vamos a hacer una breve presentación de los procedimientos a seguir para la evaluación de la temática de este trabajo. Si bien, hay que tener en cuenta, que antes de evaluar lectura y escritura, hay que tener claro que no existe ningún problema a nivel de lenguaje oral, o en su defecto si hay problema, cómo puede influir en la lecto-escritura.

En el siguiente esquema se describe los procesos para evaluar la lectura:



Siguiendo el modelo de doble ruta se analizaría el funcionamiento de cada una de las rutas que inciden en los diferentes procesos lectores y escritores.



La segunda parte del artículo, *“De la evaluación a la intervención en la lectura y la escritura & Dislexias y Disgrafías”*, está disponible en la pág. 53 de este boletín.



POR Mª JOSÉ DE LA MATA BARROSO
ORIENTADORA EDUCATIVA EN EL CEIP "SAN JUAN BAUTISTA" DE COBEJA (TOLEDO)

¡NO PASES PALABRA!



¡Muy buenos días a tod@s!

A estas alturas del programa, tanto vosotr@s como vuestros padres y madres, habéis superado las siguientes pruebas:

- Cuadernos de Orientación
- Charlas Informativas con la Orientadora
- Charlas Informativas con los alumn@s de 1º ESO
- Visita al IES

*Pero en estos momentos os vais a enfrentar al **VERDADERO DESAFÍO DEL ROSCO.***

*Haremos dos equipos, a los que llamaremos **Equipo Naranja** y **Equipo Azul**, para a continuación elegir el equipo que iniciará el juego.*

*Las preguntas serán leídas en voz alta. La letra por la que comienza, o la letra que contiene la palabra que os pedimos, parpadeará pasando del color **verde** al color **rojo**.*

Los dos equipos os alternaréis contestando en cada turno, la pregunta que aparecerá en la pantalla.

Si el equipo que inicia el juego responde correctamente a la pregunta, obtendrá 10 puntos.

Si no sabe la respuesta y se abstiene diciendo "PASA PALABRA" pasará rebote al equipo contrario, que si la contesta bien sumará 5 puntos.

Si por el contrario se lanza a la respuesta y no acierta, se le penalizará restando 10 puntos de los acumulados hasta entonces y seguirán dos turnos seguidos para el equipo contrario.

Yo me encargaré de contabilizar si las respuestas son correctas, incorrectas o "pasa palabra".

El final del abecedario marcará el final del juego.

Sumaré los puntos de cada equipo y señalaré el equipo ganador.

¡SUERTE Y A JUGAR!

A pesar de la irrupción de las nuevas pantallas, el principal entretenimiento de nuestros niños, niñas y jóvenes sigue siendo la televisión: el 70% de los y las menores de 18 años pasa delante de ella, algo más de dos horas y media al día.

No obstante, las programaciones de la televisión suelen ser bastante malas, y en algunos casos, muy malas. Pero hay algunos programas-concurso de los que podemos aprender los y las docentes para aplicar determinadas dinámicas de juego a las tareas de clase. Un ejemplo es el programa de "PASAPALABRA".

Como habéis podido comprobar, al igual que en el concurso televisivo, el juego consiste en acertar veinticinco palabras, cada una de las cuales se corresponde con una letra del rosco.

En nuestro caso, para cada una de esas letras, ofrecemos una definición relativa a la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación os proponemos algunas de las definiciones que hemos utilizado con nuestros alum@s:

- **Empieza por C:** número de cursos de los que consta la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Empieza por E:** el próximo curso deberéis incrementar vuestro tiempo de...
- **Empieza por L:** nombre de las dependencias en las que

se desarrollan las prácticas de las asignaturas de Ciencias Naturales, Química y Biología.

- **Empieza por Y:** profesora más simpática del CEIP "San Juan Batista" con permiso de los tutores/as de 6º.

Además, hemos sustituido...

- El conocido "rosco", por una presentación de diapositivas.
- Los dos concursantes por dos grupos contrincantes.
- Y a Christian Gálvez por la Orientadora.

Este juego forma parte de las acciones que llevamos a cabo en nuestro centro para favorecer la transición entre la E. Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta acción, unida a las comentadas con anterioridad, pretende informar a nuestros alumnos/as sobre la nueva etapa educativa, sobre la manera de hacer del nuevo centro educativo, sus normas, sus costumbres...

Esta acción, unida a las anteriores, pretende favorecer la verbalización de problemas, recelos y ansiedades, lo que nos permitirá valorar las propias posibilidades y mejorar la seguridad para afrontar la nueva realidad.

En definitiva, la inclusión de esta nueva acción pretende continuar dinamizando el proceso de cambio que es la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.





POR SANDRA REAL MARTÍN
TUTORA DE 2º CURSO DE PRIMARIA EN EL COLEGIO "LUIS SOLANA" DE MÉNTRIDA (TOLEDO)

APRENDIZAJE COOPERATIVO: abriendo las puertas al mundo dentro del aula

INTRODUCCIÓN

¿¿Qué es eso del Aprendizaje Cooperativo?? Esa fue mi primera reacción hace 3 años, cuando Laura Fernández, compañera del colegio Luis Solana, me propuso realizar alguna técnica de trabajo en equipo con la que era entonces mi clase de 6º de Primaria.

Os pongo en antecedentes:

- La propuesta de Laura venía justificada debido a los problemas de convivencia que habían ido apareciendo entre los alumnos a lo largo del curso: insultos, peleas constantes por conflictos no resueltos entre ellos y rencillas que, para quien no viera la realidad que se vivía dentro de esa clase, podrían ser impensables.
- Laura era una fiel creyente del Aprendizaje Cooperativo. Después de realizar un curso en el CEP de Illescas, impartido por Pere Pujolàs, había quedado fascinada por la metodología de ese sistema de trabajo y no dudó en ponerla en práctica con los niños de su tutoría de 1º de Primaria, con la ayuda de Marcial de Diego, el Orientador del colegio.
- Mi compañera conocía los problemas de mis alumnos/as porque permanecía muchas horas dando apoyo dentro del aula y cuando me habló de lo que era el Trabajo en Equipo (el de verdad, no aquél en el que pedimos a los alumnos que se dividan el trabajo y luego cada uno exponga su parte), me enamoró la idea de organizar así el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Sin embargo, estábamos ya en el tercer trimestre y fueron pocas las sesiones de Aprendizaje Cooperativo que pude llevar a cabo, aunque suficientes para comprobar las ventajas de esta herramienta metodológica.
- Al comienzo del curso 2010 - 2011, decidimos constituir un grupo de trabajo que diera continuidad a nuestra formación en Aprendizaje Cooperativo y, al mismo tiempo, tratase de extender su aplicación a otros cursos de nuestro centro.

En coordinación con el Asesor del CEP de Torrijos, Juan Manuel Magán, organizamos las distintas sesiones, alternando ponencias de "expertos" con otras en las que los contenidos a tratar los decidíamos nosotros. Así hemos continuado hasta este curso 2011 - 2012.

QUÉ ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El Aprendizaje Cooperativo es un término genérico usado para referirse a un **grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.**

Se produce así una situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos *"sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos"*.

Pere Pujolàs habla de una doble responsabilidad en los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo: deben aprender lo que el profesor les enseña, pero también, tienen que contribuir a que lo aprendan el resto de los compañeros de equipo. Según este autor, en un aula organizada en equipos cooperativos, los alumnos aumentan su protagonismo, participan de una forma mucho más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comparten con el profesor la responsabilidad de enseñar a sus propios compañeros y, finalmente, cooperan y se ayudan mutuamente.

Ventajas del Trabajo en Equipo

- Contribuye al **desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias** para la interacción social: ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo...
- Aumenta el rendimiento y productividad de los alumnos.
- Favorece el aprendizaje de TOD@S los alumn@s: de los más necesitados y de los más capacitados.
- Favorece la aceptación de las diferencias.
- Aporta nuevas posibilidades al profesorado: permite la atención personalizada de los alumnos y la entrada de otros profesores en el aula.

- El grupo ofrece un **entorno relajado y seguro que anima a los alumnos a participar abiertamente en las actividades**, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades... favorece la **flexibilización de la intervención educativa, adaptándola a las necesidades con inteligencias distintas**.

PROCESO DE APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN NUESTRO CENTRO

A comienzos del curso pasado, el Equipo Directivo me ofreció la oportunidad de ser tutora de un primero de Primaria. Era un reto difícil, pero no dudé en empezar casi desde el principio a incluir este método de trabajo en mi labor docente.

A pesar de su corta edad, mis alumnos/as son muy trabajadores y casi todos llegaron de educación infantil con la lecto-escritura prácticamente adquirida, lo cual hizo que pudiéramos empezar rápidamente con técnicas muy sencillas.

Como paso previo a la creación de los grupos cooperativos, realizamos un Sociograma entre los compañeros de clase. Creemos que conocemos a nuestro alumnado, pero os digo por experiencia, que hay detalles que se nos escapan y yo me llevé muchas sorpresas al comprobar los resultados.

Posteriormente, agrupamos a los niños/as, repartiendo en diferentes equipos a aquellos que eran más capaces de ayudar, a los que más ayuda necesitaban y finalmente el resto de la clase, siempre fijándonos en las relaciones interpersonales.

No es recomendable que dos niños que se lleven extremadamente bien o mal estén en el mismo grupo.

Una vez que quedaron constituidos los equipos, empecé a adentrarme en este mundo con técnicas sencillas (estructuras cooperativas simples), utilizando varias sesiones al día:

LÁPICES AL CENTRO

- El profesor da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios como alumn@s tiene.
- Cada alumn@ se hace cargo de un ejercicio. Debe leerlo en voz alta, los demás compañeros aportan y expresan su opinión y se comprueba que todos saben y entienden la respuesta.
- Mientras están en el punto anterior, los lápices se dejan en el centro (no se puede escribir).
- Cuando todos saben la respuesta, cogen su lápiz y escriben (no pueden hablar).

UNO PARA TODOS

- El profesor recoge, al azar, un cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo.
- Lo corrige (teniendo en cuenta el contenido).
- La calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo.

FOLIO GIRATORIO

- El maestro asigna una tarea a los equipos.
- Un miembro del equipo escribe su parte en un folio "giratorio".
- A continuación, lo pasa al compañero para que escriba su parte, y así sucesivamente.
- Mientras uno escribe, los demás están pendientes y corrigen si es necesario.
- Todo el equipo es responsable de lo que se ha escrito en el folio "giratorio".

LECTURA COMPARTIDA

- En el momento de leer un texto, un miembro del equipo lee el primer párrafo.
- El segundo, deberá explicar lo que acaba de leer el primero, o hacer un resumen, y los otros dirán si es correcto o no.
- El segundo, leerá el segundo párrafo.
- El tercero, hará un resumen. Así sucesivamente hasta leer todo el texto.

1 - 2 - 4

- El profesor/a plantea una cuestión a toda la clase.
- Dentro de cada equipo, cada uno piensa cuál es la respuesta correcta.
- Se ponen de dos en dos. Intercambian sus respuestas y las comentan. Llegan a un acuerdo sobre una respuesta.
- Todo el equipo debe consensuar la respuesta más adecuada.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Fue duro. Que los niños y niñas aprendan que no se trata de que el de al lado se copie; ponerse de acuerdo para resolver un ejercicio... conlleva una dedicación dentro del aula que difícilmente una persona sola puede realizar. Por eso siempre es recomendable que al principio, alguien te acompañe en esta aventura, ya que el aula se puede convertir en un verdadero caos. Hay que tener en cuenta, por lo tanto, que la clase será algo ruidosa (debemos olvidar lo de: "página 13 y 14 y que no oiga abrir la boca a nadie").

Pero son tantos los beneficios que aportan a los niños/as... Nadie quiere ser el primero en terminar por encima de todo, no hay insultos por no saber conceptos, no se ríen del compañero que no entiende las cosas a la primera o acaba el último, los aprendizajes que adquieren se multiplican...

Se refuerzan habilidades cooperativas, que tarde o temprano, van a servirles de ayuda cuando vivan en la realidad del mundo como personas adultas, fuera de la seguridad que les aporta su familia o la escuela, trabajar en equipo, les prepara para la vida.

Se desarrolla un **sentimiento de cooperación** (compartir los materiales y las ideas, pedir y proporcionar ayuda, cumplir los compromisos, controlar los tiempos, estar atento, aceptar y cumplir con las tareas del cargo asignado...).

Se potencia la capacidad de **comunicación** (escuchar con atención a los compañeros, utilizar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar y responder con corrección...).

Y se les educa para tener una actitud positiva ante la **resolución de los conflictos** que surjan de la relación (escucha activa, mensajes en primera persona, la descentración cognitiva, relativización de posiciones...).

Actualmente soy tutora de 2º de primaria, y mis alumn@s son los mismos que el año pasado, esos que trabajaron de forma cooperativa desde el principio y sí, mi clase no es la más silenciosa, pero sí es la más unida.

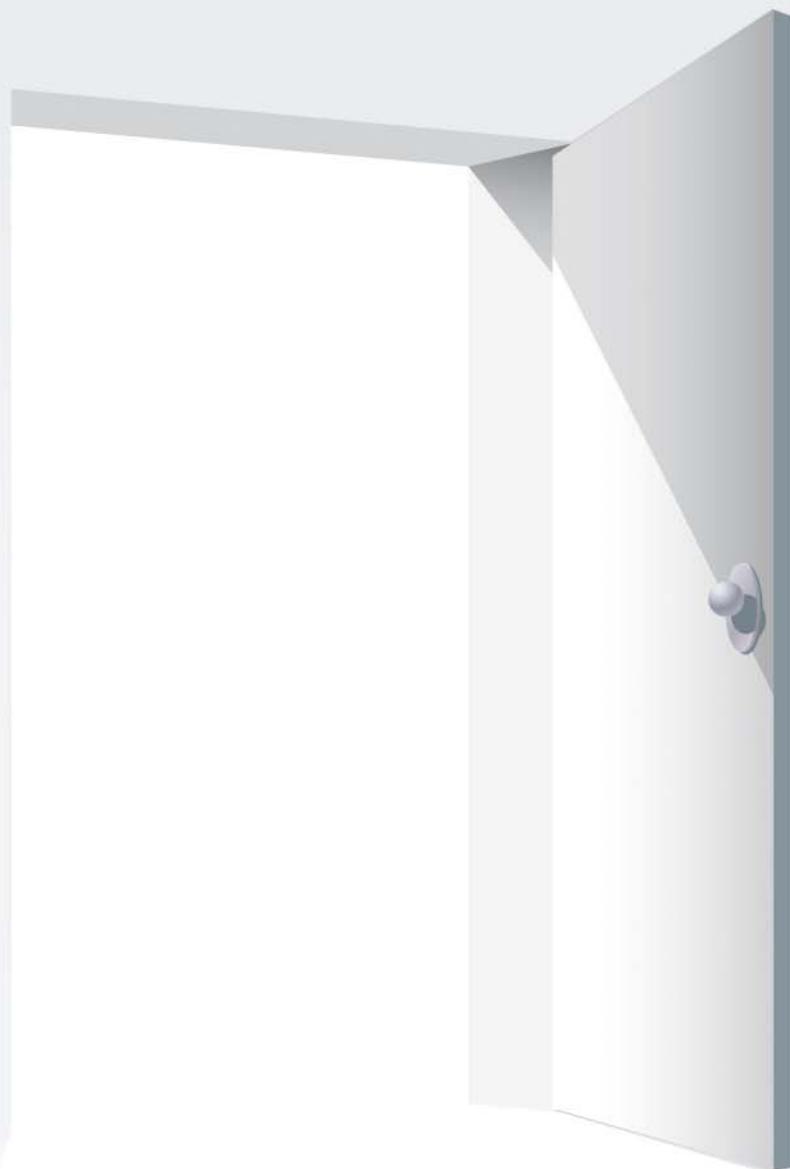
El **aprendizaje cooperativo**, aparte de consolidar e intensificar los contenidos, **genera empatía y confianza**, algo que en el mundo que les espera es imprescindible.

CONCLUSIÓN

Todos los días trabajamos, una hora al menos, con alguna técnica de trabajo en equipo, pero en otras ocasiones, deben trabajar individualmente.

Siento orgullo de ver que esas personitas no dudan un instante en ayudar a sus compañer@s a entender conceptos o a terminar un ejercicio, aunque eso signifique perder el tiempo de relax (denominamos así al momento que tiene algún alumno cuando acaba pronto, si no hemos tenido sesión cooperativa y puede elegir entre leer, hacer un puzzle, jugar con plastilina...), o cuando escucho la frecuente pregunta de "¿podemos hacerlo en equipo?", o cuando estallan en un aplauso general al decir las notas y alguien con no muy altas capacidades aprueba o se sabe las tablas...

Todas estas situaciones me reafirman en la idea de que los valores que están adquiriendo con el aprendizaje cooperativo les hacen no solo mejores estudiantes, sino excelentes personas.



BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

PUJOLÀS MASET, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Ed. Graó.

TRUJILLO SÁEZ, F. Y ARIZA PÉREZ, M. A. (2006). *Experiencias educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

FERREIRO, R. Y CALDERÓN, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla: Ed. Trillas Eduforma.

ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE en un centro de educación de personas adultas

TEXTO: JOSÉ ANTONIO SEVILLA PARRA. ORIENTADOR DEL CEPA "FRANCISCO LARGO CABALLERO" DE TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO)

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación fue identificar la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes del CEPA de Talavera de la Reina (Toledo).

Nos encontramos ante una sociedad que se caracteriza por el cambio. Sin duda, los últimos años han sido la confirmación más exacta de que nuestra época es radicalmente diferente de las que nos han precedido. La rapidez del cambio es, a todas luces, el rasgo más característico de estos años de comienzos del siglo XXI.

Nos hallamos, pues, ante un conjunto de situaciones de una complejidad inusitada y todas estas transformaciones afectan sobre todo al sujeto que directamente está comprometido en las mismas: **EL ADULTO**.

Este será objeto de nuestra investigación dado que la educación de personas adultas está siendo desafiada por los cambios culturales, sociales, económicos, etc, de la sociedad globalizada en la que vivimos.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Aprender para un adulto ya no implica solamente aprender a leer, aprender a escribir o adquirir pasivamente los conocimientos de los demás sino además, aprender a aprender, aprender a participar en procesos continuos de formación. Y de aquí arranca mi preocupación por investigar cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un adulto.

Esta inquietud se vincula a la identificación de los estilos de aprendizaje, verificar si existe asociación entre estilos y rendimiento académico y estudiar si existen diferencias significativas en el

rendimiento en cuanto al género, en un centro de educación de personas adultas de Castilla La Mancha.

MARCO TEÓRICO

Dentro del marco teórico nos referiremos brevemente a algunos aspectos relevantes de la Educación de Personas adultas por un lado, y a las características principales de los Estilos de Aprendizaje por otro.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

El concepto "adulthood" tiene más connotaciones de carácter psicosocial que evolutivas y comúnmente, así es aceptado, de hecho, muchas clasificaciones sobre la etapa adulta, ya tengan un carácter conductual o afectivo, giran en torno a una idea central: las relaciones con los otros, el rol social asumido, marca el poder discriminar a la persona adulta de la que no lo es (Rodríguez Fernández, 1997).

Hasta hace relativamente poco tiempo, los aspectos relacionados con las características cognitivas del adulto no habían sido abordados desde la consideración del adulto como un sujeto de aprendizaje. "Como la cultura está sometida a cambios, también la inteligencia está llamada a adaptaciones permanentes" (García Mínguez, 1998). Por tanto, el adulto hoy en día debe ser considerado desde el ámbito cognitivo, como un sujeto con aún cierto potencial de desarrollo, que cristaliza su capacidad intelectual, permitiéndole abordar el mundo del aprendizaje y la formación desde la experiencia y las vivencias personales.

Siguiendo a Rodríguez (2002), vemos que la construcción de una teoría sobre el aprendizaje de adultos ha tomado varias direcciones pudiéndose agrupar en cuatro categorías:

- **Teorías basadas en las características del estudiante adulto y el desarrollo cognitivo:** Knowles (1987), Cross (1981), Jarvis (2001).
- **Teorías basadas en las situaciones de vida del adulto:** Kolb (1984), Knox (1977), McClusky (1970).
- **Teorías basadas en la transformación o el cambio:** Mezirow (1998), Sells (2000), Tennant (2000).
- **Teorías basadas en aspectos motivacionales:** Cookson (1986), Levinson (1986), Houle (1974)

Autores como Knowles, Holton y Swanson (2001) analizan seis principios con los que consideran que se relaciona la andragogía y analizan las nuevas ideas que definen cada uno de ellos.

Estos principios son:

- 1) La necesidad de conocer al alumno.
- 2) El aprendizaje autodirigido.
- 3) La experiencia previa del alumno.
- 4) La orientación o inclinación del aprendizaje.
- 5) La disposición.
- 6) La motivación por aprender.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Keefe (1988), propone una definición de estilos de aprendizaje, que Alonso y col. (1999) hacen suya, afirmando que éstos son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje.

Existen numerosas definiciones del término y, en consecuencia, existen también muchos modelos que explican y clasifican los estilos.

Cuadro 1. Clasificaciones más relevantes de estilos de aprendizaje

AUTORES	TIPOS DE ESTILOS
KOLB, 1981	Acomodador; divergente; convergente; asimilador.
GRASHA-RIECHMANN, 1981	Evasivo-participante; Competitivo-colaborador; Dependiente-independiente.
DESPINS, 1985	Intuitivo y divergente; Experimentador, sintético y creativo; Analítico y formal; Práctico y convergente.
SCHMERCK, GEISLERBREINSTEIN Y CERCY, 1991	Procesamiento profundo; Procesamiento elaborativo; Retención de datos; Método de estudio.
ENTWISTLE, 1988	Holístico; Secuencial.
HONEY Y MUMFORD, 1986 ALONSO, 1992	Activo; Reflexivo; Teórico; Pragmático.
STERNBERG, 1990	Legislativo; Ejecutivo; Judicial.
MARTON, 1984	Profundo; Superficial; Estratégico.
GREGORC, 1985	Concreto-secuencial; Abstracto al azar; Abstracto-secuencial; Concreto al azar.

Tras esta síntesis nos parece oportuno explicar, a grandes rasgos, la perspectiva de C. Alonso, D. Gallego y P. Honey (1999), por ser este el modelo en el que nos apoyamos en nuestra investigación.

Catalina Alonso, en 1992, recogió las aportaciones de Honey y Mumford y adaptó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Learning Styles Questionnaire, LSQ) al ámbito académico con el nombre Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso y otros, 1999).

Estos autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas:

- En una primera etapa la persona vive la experiencia, percibe parte de la realidad, extrae datos, observa hechos.
- En una segunda etapa reflexiona sobre esos hechos o datos, analiza esa realidad o vivencia.
- En una tercera etapa relaciona los hechos o datos, sintetiza, generaliza y elabora hipótesis o teorías sobre cómo o por qué suceden las cosas y anticipa o planea de alguna manera cómo pueden suceder en casos o situaciones semejantes en el futuro.
- En una cuarta etapa, aplica este conocimiento a situaciones o casos concretos.

Cada una de esas etapas puede asociarse a un estilo. Así:

Cuadro 2. Asociación etapas de aprendizaje con estilos de aprendizaje

Vivencia, experiencia (percibir)	Estilo activo
Discusión, reflexión (pensar)	Estilo reflexivo
Generalización, elaboración de hipótesis (planear)	Estilo teórico
Transferencia, aplicación (hacer)	Estilo pragmático

Fuente: Sevilla, 2005

ESTILO ACTIVO	
ESTILO REFLEXIVO	
ESTILO TEÓRICO	
ESTILO PRAGMÁTICO	

Las características de cada estilo según Alonso, Gallego y Honey (1999) son:

Cuadro 3. Características de los estilos de aprendizaje

Descripción

1. Mente abierta, no escépticos, acometen con entusiasmo nuevas tareas.
2. Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad. Piensan que al menos una vez hay que intentarlo todo. Apenas desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva.
3. Crecen ante los desafíos de nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos.
4. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Características principales

Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.

Otras características

Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante.

Descripción

1. Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar.
2. Gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento.
3. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación.
4. Crean a su alrededor un clima algo distante y condescendiente.

Características principales

Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

Otras características

Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes, lento, distante, prudente, inquisidor, sondeador.

Descripción

1. Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas.
2. Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas.
3. Integran hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.
4. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Si es lógico, es bueno.
5. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo.

Características principales

Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.

Otras características

Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidades claras, racionalidad, porqués, sistemas de valores o criterios, inventor de procedimientos para..., y explorador.

Descripción

1. Gusta de actuar rápidamente y con seguridad con las ideas y proyectos que le atraen.
2. Tienden a impacientarse cuando alguien teoriza.
3. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema.
4. Piensan que "siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno".

Características principales

Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Otras características

Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, y planificador de acciones.

Fuente: Alonso, 1999

El CHAEA, desde su creación, se ha utilizado en distintas investigaciones en diversas áreas del conocimiento y en países como España, Argentina, Chile, México, Perú, Venezuela, Costa Rica, entre otros.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro propósito general fue la de examinar la existencia de los distintos Estilos de aprendizaje en los estudiantes de un CEPA y establecer algún vínculo o unión entre las variables de Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes .

Los objetivos generales de la investigación son los siguientes:

- Evaluar qué preferencia de Estilos posee los alumnos y alumnas de 3° de Educación secundaria de Personas Adultas (ESPA).
- Contrastar si existe relación entre los Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de de 3° de ESPA.
- Comprobar si existe relación entre preferencias de Estilos de aprendizaje y el género de los alumnos y alumnas de 3° de ESPA.
- Estudiar si existen diferencias significativas en el rendimiento en cuanto al género.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de nuestra investigación se plantearon las siguientes hipótesis:

- **H1:** Existe una relación entre los Estilos de Aprendizaje y el Rendimiento en los estudiantes de 3° de ESPA (Alto, Medio, Bajo).
- **H2:** Existe una relación entre la variable "Estilo" y la variable "género", y diferencias significativas en los estilos de Aprendizaje según el "género", de los estudiantes de 3° de ESPA del centro de adultos.
- **H3:** Existe una relación entre las variables "género" y la variable "Rendimiento" en 3° de ESPA y diferencias significativas en el "Rendimiento" con respecto al "género".

METODOLOGÍA

Nuestra investigación es de tipo cuantitativa y descriptiva. El diseño es cuasi-experimental, ex post facto, prospectivo y correlacional, debido a que se intenta establecer si existen algún tipo de rela-

ción entre el rendimiento académico de los estudiantes en ESPA, los estilos de aprendizaje y el género, pretendiendo descubrir, además de esas posibles relaciones, diferencias significativas entre las variables, y sin haber podido manipular en ningún momento las variables independientes.

1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población comprende a todo el alumnado del CEPA "Francisco Largo Caballero" de Talavera. El número de alumnos matriculados en la educación secundaria para personas adultas es de 1193. De manera aleatoria se seleccionó la muestra con la que se trabajó, grupo piloto para una posterior investigación, que fueron los alumnos/as del módulo tercero de ESPA del turno de mañana.

Estuvo constituida por 30 individuos, siendo el número de hombres de 14 y el de mujeres de 16. Las edades de los varones se distribuían entre 20 y 37 años con un promedio de 28,3 años y las edades de las mujeres, entre 18 y 53 años, con un promedio de 28,8 años.

2. LAS VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Las variables son las siguientes:

1. **Género:** Hombre (H), Mujer (M).
2. **Rendimiento académico:** nota media en los tres ámbitos de conocimiento en los que se organiza la educación de adultos (comunicación, social y científico-tecnológico) obtenido en el primer cuatrimestre del curso 2010/2011. También se han considerado, para ordenar las puntuaciones, los siguientes intervalos nominales: BAJO= [0,5), MEDIO= [5,7), ALTO= [7,10).
3. **Estilos de aprendizaje:** Reflexivo, teórico, activo y pragmático. (Alonso, Gallego y Honey, 1994). Han sido medidos a través del cuestionario C.H.A.E.A.

El carácter de las mismas es:

- **Variables independientes:** "Estilos de Aprendizaje" y "Género".
- **Variable dependiente:** "Rendimiento Académico".
- **Las variables extrañas** que pueden

inferir en la investigación pueden ser: presentación del cuestionario, operativización de las variables, desmotivación del alumnado, etc...

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

A los sujetos de la muestra en estudio les fue aplicado el siguiente instrumento: CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje).

El instrumento fue aplicado a los 30 estudiantes (14 hombres y 16 mujeres) del curso de 3° de ESPA del turno de mañana. Dicha aplicación fue grupal y presencial. El instrumento fue administrado durante las horas de clase, contando con el permiso de la Dirección del centro y del profesorado del curso y fue llevado a cabo por el investigador.

Se les pidió a los estudiantes que en primer lugar completaran sus datos de identificación y que contestaran de forma responsable y consciente, dada la importancia que tenía la información tanto para el objetivo de la investigación como para el análisis individual o grupal. Los datos serían entregados posteriormente a los alumnos/as y a los profesores/as del curso. Por otra parte se garantizó la confiabilidad de los mismos.

La duración de la aplicación del instrumento fue aproximadamente de 30 minutos. El porcentaje de respuestas, en relación al número de alumnos/as, fue de un 100%.

Es interesante destacar que los estudiantes calcularon sus puntajes, lo que permitió que ellos visualizaran su estilo predominante de manera inmediata.

CONTRASTE DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos mostraron que el perfil de aprendizaje del alumnado de 3° de ESPA en este centro se caracteriza por presentar una predominancia "moderada" en todos los estilos de aprendizaje con un rendimiento académico "medio-bajo". Además parece ser que en el estilo teórico se centra el mayor número de alumn@s con un rendimiento académico alto

y en los estilos activo y pragmático los estudiantes con un bajo rendimiento.

Al comprobar si “existía una relación entre los Estilos de Aprendizaje y el Rendimiento en los estudiantes de 3° de ESPA (Alto, Medio, Bajo) (H1)”, concluimos que según las pruebas de y los coeficientes de contingencia no demostraron que existiese una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento y los estilos activo y reflexivo, aunque los coeficientes de contingencia de ambos estilos se aproximaban mucho a ser significativos.

Por otro lado, dichas pruebas mostraron que parecía existir una relación estadísticamente significativa entre los estilos teórico y pragmático y el rendimiento académico, que, relacionando estos resultados con lo anteriormente expuesto, en el que los estudiantes con mejor rendimiento académico presenta una predominancia alta (tendiendo a muy alta) en el estilo teórico y aquellos que presentan un bajo rendimiento obtienen una predominancia moderada (tendiendo a alta) en los estilos activo y pragmático, podíamos concluir **que a mayor predominancia en el estilo teórico, mayor rendimiento académico y a mayor predominancia en el estilo pragmático, menor rendimiento académico.**

Para comprobar si “existía una relación entre la variable “Estilo” y la variable “género”, y diferencias signi-

ficativas en los Estilos de Aprendizaje según el “género”, de los estudiantes de 3° de ESPA del centro de adultos (H2)”, se aplicó el ANAVA a todos los estilos de aprendizaje.

En el análisis de los resultados no se observaron diferencias significativas, en cuanto al género, en los estilos activo, reflexivo y teórico, pero sí en el estilo pragmático, donde los resultados muestran una diferencia significativa a favor de los alumnos, para un nivel de confianza del 95%, lo que quiere decir, que en el estilo pragmático hay una influencia del sexo en los estudiantes de 3° de ESPA del CEPA de Talavera. Existe, en nuestra muestra, más hombres que mujeres con predominancia alta en el estilo pragmático, mientras que existen más mujeres con predominancias moderadas y bajas en el mismo.

Por último, al comprobar la H3: “**existe una relación entre las variables género y la variable Rendimiento en 3° de ESPA y diferencias significativas en el Rendimiento con respecto al género**”, se concluyó que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico en cuanto al género, como cabía esperar.

Las conclusiones ponen de manifiesto la relevancia de las **diferencias individuales**. Éstas juegan un papel significativo en el comportamiento y contribuyen al éxito del aprendizaje. Se puede utilizar uno u otro estilo de aprendizaje

según lo que la situación requiera.

El estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje, para obtener mejores resultados. Por ello, los estudiantes aprenden con más efectividad, cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante. De ahí, la importancia que tiene para los profesores el **conocimiento de los estilos de aprendizaje de cada alumno**, en particular, y del grupo, en general, para poder desarrollar aprendizajes eficaces.

Nuestro objetivo final como docentes es conseguir que nuestros alumnos **mejoren su forma de aprender**, a través de la utilización y mejora de su propio estilo de aprendizaje, junto con el refuerzo de aspectos positivos del resto de los estilos, adquiriendo la madurez precisa y las competencias pertinentes que le permitan enfrentarse con éxito a su vida profesional.

Por todo ello, insistimos en la idea de la conveniencia de concienciar a alumnos y profesores de lo beneficioso que es conocer los estilos de aprendizaje, para que cada cual, en su respectivo ámbito, adopte los cambios e innovaciones convenientes destinados a mejorar las enseñanzas en los centros de adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C., GALLEGU, D. y HONEY, P. (1999). Los Estilos de Aprendizaje. Bilbao: Ed. Mensajero
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. (1998). *El derecho de aprender sin límites de edad*. En Sáez Carreras, J. y Escarbajal, A. *La educación de personas adultas: en defensa de la flexibilidad crítica*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- GONZÁLEZ BARBERA, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria. Tesis Doctoral*. Universidad Complutense de Madrid.
- HONEY, P. Y MUMFORD, A. C. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Ed. Peter Honey.
- HURTADO, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Caracas. (SYPAL) Fundación de proyecciones para América Latina.
- JARVIS, P. (2001). *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Ed. Kogan Page.
- JIMÉNEZ, C. y PÉREZ JUSTE, R. (1997). *Formulario y tablas de Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.
- KEEFE, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Virginia: Ed. National Association of Secondary School Principals.
- KNOWLES, M. S., HOLTON, E. y SWANSON, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford: University Press.
- RODRÍGUEZ BLANCO, M. T. (2002). *Valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos. Tesis Doctoral*. Universidad de la Laguna.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (1997). *Una perspectiva psicológica: Aprendizaje de Personas Adultas-Enseñanza entre personas adultas*. Ann Arbor. Michigan: ERIC. ED 227565.
- SEVILLA PARRA, J. A. (2005): *Estilos de aprender y Estilos de enseñar en la era tecnológica. Trabajo de doctorado*. UNED. No publicado.



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

LAS ESCALAS GATES COMO HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN Y NOMINACIÓN DE ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

RESUMEN

Presentamos una síntesis de un Estudio sobre las Escalas Gates como herramienta de identificación y nominación de alumnado de alta capacidad, elaborado por el grupo de trabajo "Investigación Altas Capacidades Toledo" a raíz de una formación dirigida a Orientadores/as de Castilla La Mancha y propiciada por la Consejería de Educación y Ciencia.

Dicho estudio se encuentra publicado en la revista digital nº 7 "Toleitola" del centro de Profesores de Toledo (España) y ha sido presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, talento y creatividad en Mar del Plata (Argentina).

Partimos de una desmitificación y clarificación de la terminología relativa al tema. A continuación, nos centramos en el proceso de diagnóstico incidiendo en el cambio que viene produciéndose en los últimos años.

El Cociente Intelectual queda desterrado como única fuente de análisis y los tests de inteligencia como pilares diagnósticos abriendo el campo a la utilización de escalas de nominación como la Gifted and Talented Evaluation Scales (Gilliam, Carpenter y Christensen, 1996).

Planteamos una descripción de las Escala Gates, los objetivos generales, variables e hipótesis de trabajo así como la metodología, los instrumentos y procedimientos utilizados en la investigación realizada, completando el trabajo con un análisis estadístico y

unas conclusiones orientadas hacia las medidas de atención a la diversidad y a la necesidad de continuar el estudio ampliando muestra de nuestras poblaciones escolares.

JUSTIFICACIÓN

Queremos poner de manifiesto el interés creciente por el diseño de estrategias de identificación fiables, eficaces a la par que sencillas y de bajo coste económico, para identificar alumnado de altas capacidades y poner en marcha medidas de atención a la diversidad respondiendo tanto a sus necesidades, ritmos de aprendizaje, competencias como a intereses y niveles de motivación.

En el marco de una escuela inclusiva, se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de las altas capacidades intelectuales.

Quizá nada haya sido más decisivo y relevante a la hora de comprender el funcionamiento de nuestro Sistema Educativo actual, como la conjugación de dos de los ejes rectores de la práctica docente en nuestros centros educativos: el principio de comprensividad y la atención a la diversidad del alumnado. Si bien, ha habido un intento serio y comprometido de armonizar ambos

principios, muchas son las voces y muchos son los críticos, que siguen cuestionando la proyección en la práctica, de medidas de atención a la diversidad dirigidas al grupo de los más capaces.

El objeto de esta comunicación, por tanto, no es otro que colaborar a través del estudio de las Escalas Gates y su aplicación en muestras de población de alumnado procedente de nuestros entornos próximos, en la mejora del desarrollo práctico de los Planes de Atención a la Diversidad de los centros educativos, a través de propuestas realistas y viables de agrupamientos flexibles y de trabajo cooperativo, enriquecimiento y aceleración, entre otros, como medidas de atención a la diversidad que responden a principios de eficacia, economía, justicia y equidad educativa desde la inclusión escolar.

ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD: APROXIMACIÓN AL TÉRMINO

Una de las primeras consideraciones que puede hacerse en torno al tema que nos ocupa consiste en la existencia de múltiples términos para referirse, en algunos casos, a una misma realidad, mientras que en otros se pone de manifiesto matices o conceptos diferentes.

Así, términos como superdotación, alta capacidad, alumnado brillante, bien-dotado o muy capaz se corresponderían con el término anglosajón "Gifted" mientras que precocidad o talento (talented) admite las siguientes precisiones expuestas por Carmen Jiménez Fernández (2000):

- **Genio:** persona tan capaz en su campo que crea sus propias normas en la producción.
- **Precocidad:** adquisición de habilidades propias de edades superiores a edades tempranas que “pueden ser síntoma de alta capacidad pero no necesariamente” (Jiménez Fernández, 2000: 66).
- **Prodigio:** niños/as que logran ejecuciones sobresalientes a edades tempranas.
- **Talento:** aptitudes específicas en un determinado campo profesional o área de trabajo

La imprecisión y/o confusión a la hora de utilizar indistintamente unos términos u otros dificulta la delimitación conceptual, aunque parece comúnmente aceptado, tanto por la comunidad científica como educativa, el término superdotado, alumnado de alta capacidad (LOE, Título II, Cap. I, Art.74 y 75).

Para definir superdotación o alta capacidad no basta con atender a la capacidad intelectual sino que deben tenerse en cuenta una serie de características asociadas a la superdotación que sintetizamos en la siguiente tabla.

Nuestra concepción de los “más capaces”, desde un punto de vista técnico-aplicado, entronca con la concepción de Renzulli, y con el marco jurídico vigente estatal y en la Comunidad de Castilla La Mancha. Consideramos, por tanto, que cuanto mayor sea el número

de alumnos/ as que se beneficien de medidas de enriquecimiento, ampliación, aceleración, entre otras, mejor atenderemos a sus características y diferencias individuales (capacidad, creatividad y compromiso con la tarea).

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

El alumnado con alta capacidad es considerado, desde el punto de vista legal, como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; la LOE en el título II, Capítulo I, establece en el artículo 74, la identificación como tales por valoración de equipos integrados por profesores y otros profesionales.

Las necesidades de este alumnado, se identificarán y valorarán de forma temprana. El Gobierno establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas, independientemente de la edad de estos alumnos/as (Art. 75).

Puede decirse que las dificultades fundamentales relacionadas con la identificación del alumnado de alta capacidad están relacionadas con la falta de acuerdo, consenso y divulgación, tanto del concepto como de las características propias de la superdotación y/o alta capacidad; con el procedimiento y/ o instrumentos utilizados para la evaluación; y con la finalidad en sí misma de la evaluación psicopedagógica (no para etiquetar sino para diseñar programas que favorezcan el desarrollo íntegro de las altas capacidades).

Es necesario resaltar que las dificultades apuntadas anteriormente son paliadas, en cierta medida, tanto por la evolución que viene produciéndose en los últimos años en relación al concepto de superdotación, como al proceso de identificación de superdotados.

Así, Renzulli y Purcell (1996) (en Jiménez Fernández, 2000) contemplan que los nuevos modelos de identificación de alumnos/ as de altas capacidades frente al modelo tradicional no sólo valoran los resultados sino también el proceso, por lo que, la evaluación es continua, flexible y reversible; las variables que se analizan y/ o valoran son múltiples, lo que desplaza el CI como criterio único o punto de corte para determinar alumnos/as con necesidades educativas específicas asociadas a alta capacidad, evaluándose capacidades y talentos en varias dimensiones; se considera que la alta capacidad puede manifestarse en cualquier momento o área, por lo que, deja de tipificarse al alumno/a como superdotado o no superdotado.

Con todo ello, puede decirse que se considera un buen procedimiento para la identificación de alumnado de altas capacidades el propuesto por Beltrán y Pérez (1993) que puede sintetizarse del siguiente modo: se evalúa en un primer momento a todos los alumnos/as de una misma edad seleccionando un porcentaje de los más capacitados (entre un 5% y un 15% de la población total) a través de baterías de aptitudes, nominaciones e informes del profesorado y de los compañeros/as.

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE ALTA CAPACIDAD		
COGNITIVAS	CREATIVIDAD	PERSONALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Alta Capacidad para manipular símbolos. • Buena memoria y rápida capacidad para archivar información. • Altos niveles de Comprensión y Generalización. • Capacidad de concentración y atención. • Gran capacidad de observación, curiosidad y variedad de intereses. • Eficacia en la Solución de Problemas. • Capacidad de autorregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para pensar a partir del método holístico (del todo a las partes). • Impulso natural a explorar ideas que pueden dar lugar a ideas radicales, fuera de lugar o extravagantes. • Reto o desafío ante lo convencional. • Independencia de pensamiento: rechazo de criterios convencionales o argumentos impuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buen autoconcepto. • Atribución Causal Interna (atribuyen los buenos rendimientos a su capacidad y esfuerzo y los malos a la combinación de factores tales como: dificultad de la tarea, esfuerzo insuficiente o mala suerte). • Sofisticado sentido del humor. • Capacidad de liderazgo natural dada su sensibilidad consigo mismo, los demás y el ambiente. • Sentido ético desarrollado.

Jiménez Fernández, C. (2000).

En una segunda fase se estudia nuevamente al alumnado a través de informaciones sobre rendimiento académico, datos biográficos, informes de padres, pruebas de personalidad y adaptación y pruebas de capacidad intelectual individuales, seleccionando una muestra próxima al 5% de la población; por último, se aplicaban nuevas pruebas específicas, por áreas, consiguiendo así un perfil individual sobre el que realizar los programas de intervención y/ o las Adaptaciones Curriculares.

En un buen diseño de evaluación o diagnóstico de la alta capacidad a la hora de evaluar capacidad intelectual, las pruebas estandarizadas de evaluación de inteligencia resultan de bajo techo (Jiménez Fernández, 2000); la validez y fiabilidad de las mismas reside en que se sustentan sobre muestras generalizables a la población, es decir, se centran en la media y no en los sujetos que intelectualmente se dispersan de la misma, como sería el caso del alumnado de altas capacidades.

Del mismo modo, cabe señalar que la nominación de profesores/as a pesar de ser un instrumento generalizado en la identificación de alumnado de altas capacidades puede recibir algunas críticas al considerar la falta de entrenamiento del mismo en la tarea. Acereda y Sastre (1998) recogen diversos estudios en los que se constata la imprecisión de las estimaciones del profesorado tales como las de Pergnato y Birch (1959) cuyos resultados manifestaban un nivel bajo de eficacia y eficiencia en los juicios de los profesores o García Yagüe y cols. (1986) que concluían que el 8% de profesores/as "no respondió o lo hizo inadecuadamente siendo en líneas generales demasiado rigurosos al citar del 0,5% al 2%" pasando desapercibidos más de la mitad del alumnado de altas capacidades.

Otros estudios (Guskin, Peng y Simon, 1992), ponen de manifiesto la validez

de los juicios del profesorado al considerar que la eficacia y eficiencia en la tarea de identificación de alumnado de altas capacidades aumenta significativamente si son entrenados en la observación de conductas significativas para la consideración de alumnos/as de alta capacidad, contextos reales. No obstante, y a pesar de esta supuesta imprecisión se considera necesario la estimación del profesorado (Jiménez Fernández, 2000) dado que pueden dar información sobre una amplia muestra de tareas y deben ser incluidos en el proceso diagnóstico.

Para cerrar esta primera parte del artículo, cabe señalar la necesidad de un enfoque de evaluación mixto en el que tengan cabida tanto instrumentos de evaluación cuantitativos como cualitativos de forma que se asegure la coherencia interna del proceso de identificación de alumnado de altas capacidades respecto al concepto de superdotación pues no debe olvidarse que se trata de un constructo en el que interactúan diferentes variables.

DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS GATES COMO INSTRUMENTO DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

Las Escalas Gates son un inventario de comportamiento normalizado aplicadas a una muestra de 1.083 sujetos identificados como superdotados. Su finalidad es triple: identificación de personas superdotadas, documentación del progreso obtenido a través de programas de intervención, medición de cambios de comportamiento en proyectos de investigación.

Se trata de un test estandarizado y normalizado compuesto por cinco escalas: Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico que pueden cumplimentar tanto padres como profesores.

Se trata, por tanto, de un instrumento de nominación cuya base conceptual acerca de la superdotación se centra en los modelos del Congreso USA (1978), Renzulli (1978) y Clark (1992).

La administración de las Escalas Gates debe ser realizada por profesionales que conozcan los principios básicos en la administración de tests (en nuestro contexto educativo se trataría del orientador/ a del centro) mientras que el profesional que asigne la puntuación debe comprender todos los ítems y conocer perfectamente a la persona que valora (en nuestro contexto educativo, es aconsejable que sean los profesores o los padres). El tiempo de cumplimentación se estima en unos 5 ó 10 minutos.

El proceso de puntuación puede resumirse en la lectura de la descripción de los diez ítems de cada una de las escalas, y la valoración de la situación del alumno/ a respecto a estudiantes medios de su edad en relación a cada ítem en términos de por debajo la media, en la media o por encima de la media. Una vez realizada esta categorización, se marcarán puntuaciones comprendidas entre el 1 y el 9, correspondiéndose las puntuaciones: 1, 2, 3, a la categoría bajo la media; 4, 5, 6 (en la media), 7, 8, 9 (sobre la media).

Una vez valorados los ítems, se computan los valores brutos para cada escala sumando las diferentes puntuaciones de la misma, valores que posteriormente se convierten en percentiles y en puntuaciones estándar o puntuaciones derivadas (normalizadas en una distribución de puntuaciones estándar con una media y desviación típica predeterminada, media = 100; desviación típica = 15) a través de las tablas estadísticas de la prueba, pudiéndose pasar a la colocación de las puntuaciones en el gráfico/ perfil y a la interpretación de resultados a través de la guía de interpretación de las puntuaciones estándar de las Escalas Gates:

PUNTUACIONES ESTÁNDAR	PROBABILIDAD DE QUE UN ESTUDIANTE SEA SUPERDOTADO
> 121	Extremadamente Probable
111 - 121	Altamente Probable
90 - 110	Probable
80 - 89	Límite
70 - 79	Poco Probable
< 70	Muy Poco Probable

En cuanto a las características técnicas de las Escalas Gates puede decirse que el desarrollo de los ítems está basado tanto en la experiencia como profesores de alumnos/as superdotados como en la bibliografía e instrumentos similares pasándose análisis confirmatorios de los ítems a través de correlaciones cuyos coeficientes medios para todas las escalas eran estadísticamente significativos ($p < 01$); la normalización del test se realizó sobre una muestra de 1.083 niños y adultos jóvenes identificados como superdotados en sus escuelas, teniendo en cuenta variables tales como: raza, etnia, género, residencia, región geográfica, estatus socioeconómico, tipo de escuela y edad.

Presentan fiabilidad, consistencia interna y validez tanto de contenido como de criterio y de construcción como demuestra la correlación de las Gates con las escalas Renzulli-Hartman, Williams y las Escalas Comprensivas de Habilidades de Estudiantes (CSSA) y la intercorrelación de las Escalas.

OBJETIVOS GENERALES, VARIABLES E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Los objetivos planteados, con carácter general, se concretan en:

1. Determinar en qué medida las Escalas Gates discriminan, de manera aceptable y válida, alumnos brillantes procedentes de nuestros entornos educativos para su propuesta a agrupamientos flexibles y/o trabajo cooperativo de ampliación o enriquecimiento curricular, entre otros.

2. Valorar hasta qué punto las Escalas Gates, podrían ser aceptadas e incorporadas por tutores y resto del profesorado a su práctica docente -evaluatora, mediante protocolos de identificación y nominación de futuros alumnos candidatos a medidas de atención a la diversidad en la línea mencionada.

Respecto a la definición de variables, consideramos variables criterio la CAPACIDAD INTELECTUAL (medida a través del BADyG: factor de inteligencia general y razonamiento lógico), la CREATIVIDAD (atendiendo a los resultados obtenidos en la prueba CREA), y el RENDIMIENTO ACADÉMICO, como

indicador de motivación y persistencia en las tareas académicas, en el que confluían otras variables no sólo de corte cognitivo. Mientras que nuestras variables predictoras serían las Escalas Gates (Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico).

Las hipótesis exploratorias que guían el estudio apuntan hacia lo siguiente:

1. La Escalas Gates cuentan con una consistencia interna adecuada a la hora de ser aplicadas a muestras de alumnado procedente de centros educativos públicos españoles, concretamente, de la provincia de Toledo.
2. Cabe pensar que existen relaciones, con carácter significativo, entre las variables predictoras de alta capacidad y los criterios utilizados.
3. Sería esperable encontrar en las puntuaciones medias por sexo, diferencias significativas, respecto a las Escalas Gates y los criterios establecidos (capacidad intelectual, creatividad y rendimiento académico).
4. La Escala de Habilidad Intelectual y la de Capacidad Académica (Gates) constituirían buenos predictores de Inteligencia General, Razonamiento Lógico y Cociente Intelectual (BADyG – Renovado).
5. La Escala de Creatividad y Talento Artístico (Gates) serían buenos predictores de Creatividad medida a través de la prueba CREA.

6. La Escala de Liderazgo (Gates) constituiría un buen predictor del liderazgo medido a través la elección de los iguales mediante una prueba sociométrica.

7. Las Escalas Gates pronosticarían el rendimiento académico en las áreas instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas), en Conocimiento del Medio y en Educación Artística.

JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

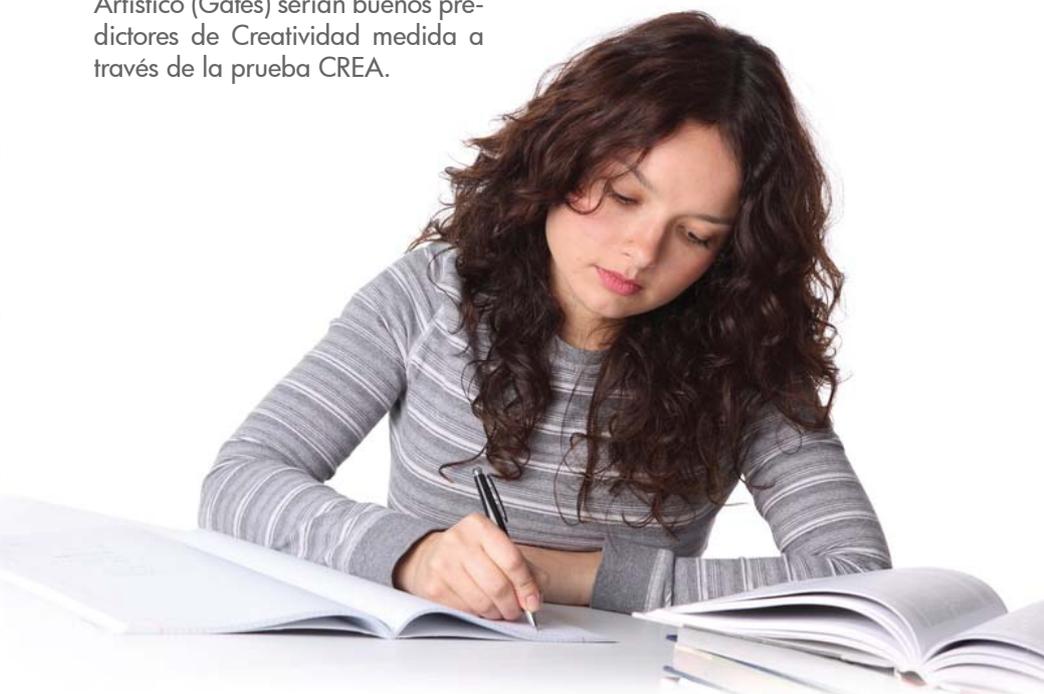
1. Metodología.

1.1. Participantes y Centros

En el estudio realizado han participado 27 alumnos de un total de 216, lo que representa un 12,50 % del total, correspondiente a los niveles de 2º y 4º curso de Educación Primaria de los Centros Públicos "San Juan Evangelista (Sonseca) y "Fernando Martín" (Mora de Toledo).

Sus edades oscilan entre 7 y 9 años de edad. La distribución por sexos está bastante equilibrada, correspondiendo el 51,9% a varones y 48,1% a mujeres.

El contexto sociocultural de los centros podría estimarse como medio-bajo mientras que el entorno económico se consideraría medio-alto.



1.2. Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado han sido los siguientes:

- Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E1 y E2), versión renovada. La finalidad de esta prueba consiste en establecer los perfiles cognitivos del alumnado susceptible de estudio. Sondea inteligencia general, razonamiento lógico, relaciones analógicas, problemas numéricos, matrices lógicas, completar oraciones/ órdenes verbales, cálculo numérico, figuras giradas, memoria de relato oral/ memoria visoauditiva inmediata, memoria visual ortográfica/ alteraciones en la escritura y atención (Yuste, 1998).
- Escalas Gates (Gifted and Talented Evaluation Scales) para la Evaluación de Niños y Adolescentes Superdotados. Tienen por objeto la identificación de alumnado superdotado, en nuestro caso de alta capacidad, mediante su cumplimentación rápida por parte de los tutores, profesores o padres. Están constituidas por 5 escalas de 10 ítems cada una: habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico (Gilliam, Carpenter y Cristensen, 1996).
- CREA. Inteligencia Creativa. Supone una medida cognitiva de la creatividad basada en la generación de preguntas, por parte del alumnado, ante una situación concreta que sirve como reactivo. Existen 3 formas; con niños de edades comprendidas entre los 6 – 9 años se suele utilizar la forma C (Corbalán, Martínez, Donolo y otros, 2003).
- Prueba Sociométrica de aplicación sencilla e intuitiva en la que se formulan 3 preguntas para identificar al alumnado líder y al rechazado o aislado. Constituye la percepción del liderazgo en el grupo-clase. Las puntuaciones brutas de elecciones y rechazos se transfieren a una hoja de cálculo o programa estadístico.
- Rendimientos del Alumnado en Áreas Instrumentales y de Conoci-

miento del Medio, así como Educación Artística. Se le pregunta al profesorado la calificación que asignarían a los alumnos en una escala de 1 a 10 en las áreas curriculares clave. Las calificaciones se recogen en una matriz de doble entrada.

La finalidad de la aplicación de los instrumentos en el estudio es exploratoria en una primera fase de trabajo, posteriormente se persigue un objetivo descriptivo y de contraste de hipótesis de trabajo.

1.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó en los dos centros de manera coordinada y a lo largo de todo el curso académico 2004/ 05.

En un primer momento se aplicaron las baterías BADyG - Renovado a todos los alumnos de 2º y 4º curso de Educación Primaria. El punto de corte para seleccionar y trabajar con alumnado de alta capacidad se estableció en el percentil 85 (CI = 115). Se seleccionaron 27 alumnos de un colectivo de 216.

Posteriormente, se tomó contacto con los tutores de los grupos y se cumplimentaron las Escalas Gates, se aplicó la prueba CREA, la prueba Sociométrica y se calificaron los rendimientos académicos. Paralelamente al estudio, se derivó esta tipología de alumnado hacia medidas de atención a la diversidad de enriquecimiento o ampliación, habiendo informado previamente a las familias.

2. Análisis estadísticos. Conclusiones y discusión.

Se ha estudiado la fiabilidad, el ajuste de la muestra, correlaciones, la comparación de medias, análisis de la varianza y análisis de la regresión múltiple. Por razones de espacio no aportamos datos más pormenorizados (a disposición de los interesados en la revista virtual del Centro de Profesores de Toledo).

Los resultados obtenidos en el estudio exploratorio desarrollado a lo largo del curso académico 2004/ 05, apuntan hacia lo siguiente:

- a. Las Escalas Gates, como instrumento de detección y nominación de alumnado de alta capacidad procedente de nuestros centros, cuentan con un elevado nivel de consistencia interna o fiabilidad obteniendo un alpha de Cronbach global = 0,89, confirmándose la hipótesis 1.
- b. Se detectan correlaciones elevadas entre las diferentes escalas que integran las Gates y el rendimiento académico en Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística. Pero no sucede así para el resto de los criterios utilizados, es decir, capacidad intelectual (inteligencia general y razonamiento lógico) y creatividad. La hipótesis 2 se confirmaría de manera parcial.
- c. Encontramos diferencias significativas por sexo en las medias obtenidas en Talento Artístico, como variable predictora, siendo la media para los varones = 6,07 y para las mujeres = 7,54. De igual modo, para el criterio Rendimiento Académico en Educación Artística, las medias para varones = 7,07 y para mujeres = 9,08. La hipótesis 3 se confirmaría, también, de manera parcial.
- d. Respecto a los ANOVA realizados, cabe decir que la escala de Habilidad Intelectual, Capacidad Académica y Liderazgo (Gates) obtienen niveles elevados de significatividad en cuanto al Rendimiento Académico en Lengua Castellana, así como en Matemáticas y en Conocimiento del Medio. Sin embargo, la escala de Creatividad explica parte de la varianza del Rendimiento en Conocimiento del Medio, y en Rendimiento de Educación Artística la escala de Talento Artístico muestra cierta tendencia (F = 2,466; Sig. = 0,075). La hipótesis 7 se confirmaría, en gran medida.
- e. El Análisis de Regresión Múltiple nos revela que CAPACIDAD ACADÉMICA, CREATIVIDAD Y TALENTO ARTÍSTICO, constituyen las variables predictoras más poderosas, de todas las incluidas en el modelo de regresión, para explicar los RENDIMIENTOS.

Así, apreciamos cómo CAPACIDAD ACADÉMICA explicaría el 52,8% de la varianza en RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LENGUA, y el 62,5% de la varianza en RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS. En RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO, el 62,8% de la varianza es explicado por el predictor CREATIVIDAD y CAPACIDAD ACADÉMICA.

Consideramos interesante mejorar este estudio inicial con carácter exploratorio, incrementando el número de sujetos que integran la muestra, ya que aunque se anticipan ciertas tendencias entre las Escalas Gates y los criterios capacidad intelectual y creatividad, no contamos con resultados de suficiente peso para atrevernos a realizar inferencias sólidamente sustentadas y confirmar el resto de las hipótesis planteadas.

No obstante, es importante subrayar que las Escalas Gates constituyen unos buenos predictores del rendimiento académico en las Áreas Instrumentales, Conocimiento del Medio y Educación Artística.

Cabe la posibilidad de plantearse alguna modificación en los métodos seguidos, especialmente en lo relativo a la variable creatividad, considerada tanto criterio como predictora, ya que se trata de un constructo difícil de aprehender en sí, y no contamos con suficientes garantías de que haya sido interpretada por el profesorado acorde al objetivo que perseguíamos.

Probablemente, se requiera un marco mínimo de consenso a partir del cual trabajar para evitar efectos contaminantes, sesgos o estereotipos ya clásicos en la literatura sobre la creatividad. Existe, por tanto, la opción de que en un futuro podamos reformular el modelo utilizado.

Convendría, también, determinar la fiabilidad de la prueba CREA en su forma C mediante un retest, ya que en el manual de aplicación sí es cierto que se manejan niveles de fiabilidad elevados para las formas A y B, pero no se dispone de la fiabilidad atribuida a la forma C, aplicada en este estudio.

En relación al rendimiento académico, decir que se trata de un criterio muy operativizable y de fácil comprensión para el profesorado, pero no sustituiría a la variable dedicación o implicación en la tarea.

El rendimiento académico lo entendemos como variable criterio en la que confluirían otros factores relacionados con estilos cognitivos, persistencia en la tarea, hábitos deseables, es decir, estrategias cognitivas, metacognitivas y de planificación que conducen al producto final o rendimiento.

Por último, constatar que las consecuencias que se derivan del uso de las Escalas Gates son, eminentemente prácticas. Es decir, son aplicables a muestras de población de alumnado procedente de nuestros entornos próximos, constituyendo un instrumento sencillo y rápido de nominación de alumnado de alta capacidad por parte del profesorado, sirven para mejorar y desarrollar los Planes de Atención a la Diversidad de nuestros centros educativos. Posibilitan, de esta manera, el diseño de medidas de enriquecimiento para alumnado "más capaz" dependiendo del perfil obtenido.

Consideramos necesario normalizar una secuencia de identificación y evaluación de alumnado de alta capacidad que nos ayude a la toma de decisiones para ajustar la respuesta educativa de este tipo de alumnado.

Para ello, nos proponemos dar continuidad al camino iniciado, diseñando un Manual General de Procedimiento y Propuestas de Intervención Curricular, guía estructurada, orientativa y sistematizada para potenciar y mejorar aquellas competencias de los alumnos detectados y derivados, en función del perfil de capacidad de cada uno de ellos y de su propia singularidad tal como lo plantea el modelo de escuela inclusiva.

PARA SABER MÁS

ACEREDA, A. Y SASTRE, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis.

ACEREDA A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Ed. Pirámide

BARRACA, J. y ARTOLA, T. (2004). *La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC*. *EduPsykhé*. Revista de Psicología y Psicopedagogía, 3, 1, 3-18.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.

CORBALÁN, F. J., MARTÍNEZ, F., DONOLO, D. S., ALONSO, C., TEJERINA, M.ª y LIMIÑANA, R. M.ª. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

MARTÍNEZ TORRES, M. GUIRADO SERRAT A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Ed. Graó.

MONTGOMERY, D. (2001). *Increasing native american indian involvement in gifted programs in rural schools*. *Psychology in the Schools*, 38, 5, 467-475.

ROBINSON, N. M. (1999). *Exchanging new hats for old: a response to François Gagné's "My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts and Talents"*. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 180-190.

WILGOSH, L. (1998). *Counselling to enhance gifts and talents and underachievement of girls*. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 339-346.

YUSTE, C. (2002). *BADyG – Renovado E1 y E2 (Batería de Aptitudes Diferenciales)*. Madrid: CEPE.

Revista digital Toleitola nº 7 del Centro de Profesores de Toledo. www.cprtoledo.com.



GROOMING, acoso en las redes

Actualmente los riesgos a los que se enfrentan los jóvenes, adolescentes e incluso niños, están muy relacionados con las nuevas tecnologías y el uso que se les da. Estos riesgos pueden estar conectados con la forma de uso (aislamiento del mundo real, violencia de videojuegos, incluso problemas de vista o posturales), pero también existen riesgos sociales; abusos cometidos por terceras personas en redes sociales, robo y difusión de datos personales, acoso por Internet entre iguales o acoso de adultos hacia niños y adolescentes.

Normalmente estos riesgos se dan en las denominadas redes sociales. Una red social es un espacio en Internet donde poder contactar con personas, a través de nuestra identidad digital.

A través de ellas se contacta con personas que conocemos o que no conocemos y podemos compartir ideas, imágenes, archivos, videos... Es por tanto un espacio abierto donde la persona decide qué hacer y qué difundir. Todas las redes sociales tienen incorporado un sistema de privacidad, para poder seleccionar cómo seremos de visibles.

Sin embargo, esto no es tan fácil como pudiera parecer, ya que nuestra privacidad depende de la de los demás contactos que tengamos y de qué información difunden sobre mí.

Además hay que tener en cuenta que todo lo que digamos o hagamos en Internet no se borra, permanece en el tiempo. La denominada Ley del Olvido en Internet quiere regular este aspecto, pero aun no hay un desarrollo legislativo que permita que se borren los contenidos referidos a uno mismo en la Red.

Es cierto que las nuevas tecnologías, e Internet en particular, ofrece muchas posibilidades y oportunidades de trabajo, ocio, información, cultura... pero

también es cierto que es necesaria una educación, sobre todo con niños o adolescentes que empiezan a utilizar esta nueva forma de interacción sin ver los posibles riesgos que pueden presentarse.

Uno de estos riesgos es el conocido como Grooming. Consiste en el abuso de poder de un adulto sobre un niño o adolescente a través de la posesión de algún elemento comprometido (fotos, imágenes, videos...), de forma que el niño/adolescente se somete a los deseos del adulto (abusador) para evitar la difusión de dicha información.

Esta actividad se puede desarrollar de diversas maneras;

- El adulto se hace pasar por un adolescente de edad similar al niño/adolescente con el que contacta. Este contacto se realiza a través de redes sociales y chats.

Se establece así una relación de confianza en la que el adulto consigue algún tipo de elemento comprometedor; fotografías, grabación a través de cámara webcam o información personal. En muchos casos puede ser proporcionada de forma voluntaria en base a la relación de confianza establecida, pero en otros casos puede ser sustraída a través de las redes sociales.

Una vez en posesión de estos elementos empieza el chantaje; el adulto tiene una situación de poder sobre el adolescente y lo utiliza para conseguir nuevas fotografías con carácter sexual, vídeos.... Éste, al no querer que su información comprometedor sea difundida puede acceder a los deseos del acosador, sin darse cuenta de que en realidad le está proporcionando más elementos de control con los que poder chantajearle.

- En otros casos no es necesario establecer una relación de confianza, sino que directamente el adulto consigue a través de las redes sociales esos elementos comprometedores y comienza el chantaje directamente.

Debemos tener en cuenta que las víctimas son niños o adolescentes que están asustados, no sólo por la situación de acoso en que se encuentran, sino en muchos casos, también por el miedo que les da que información comprometedor pueda difundirse y ser vista por sus padres, amigos, profesores... Por lo que no es de extrañar que acceda a los deseos del acosador.

Para evitar tales situaciones es muy importante comenzar con una adecuada educación en el uso de las tecnologías y saber el alcance y consecuencias que tiene cualquier actividad en la Red.

Es importante que los padres hablen con sus hijos de algunos de los posibles riesgos con los que se pueden encontrar y cuál es la forma más adecuada de utilizar Internet y las razones. Si el niño entiende los peligros a los que puede estar expuesto, es más fácil que siga un comportamiento adecuado.

Algunos de los consejos que los expertos dan se pueden resumir en los siguientes puntos;

Colocar el ordenador en un lugar visible para todos, de manera que los padres puedan comprobar cómo se comporta su hijo ante la pantalla; uso de Webcam, horas que pasa conectado, comportamiento ante el ordenador (nervioso, enfadado, frustrado, disfruta...) y qué uso le da; redes sociales, búsqueda de información general, tipo de chat que frecuenta...

En primer lugar es muy importante que el niño sepa que todo lo que se cuelga en Internet puede ser de dominio público, aunque tengamos una elevada privacidad en nuestras redes sociales, y por lo tanto deberemos no compartir ciertos tipos de informaciones y documentos que pudieran ser utilizados malintencionadamente. Además, como ya hemos dicho, es muy difícil conseguir que desaparezcan si decidimos que no queremos compartirlos.

Internet es un lugar donde es muy fácil falsificar identidades, cualquiera puede ser lo que se imagine, por lo que es necesario desconfiar de personas que no conocemos directamente, aunque sean amigos de contactos que sí conocemos, ya que tampoco sabemos cómo los han conocido ellos.

Aunque nosotros no compartamos información privada con nadie, puede que otras personas si hayan compartido información nuestra. Por ello se recomienda mantener una actitud proactiva en las redes sociales y en Internet, esto es, es recomendable que busquemos qué información hay de nosotros en la Red y cómo se presenta; fotografías, comentarios...

Es necesario hablar con nuestros hijos y aclararles qué hacer si les ocurren ciertas situaciones como esta que estamos describiendo. De la misma manera que cuando son pequeños les informamos de que no deben acceder a irse con extraños, abrir la puerta a gente que no conocen etc., también les podemos dar estos sencillos consejos para su uso en Internet.

En realidad se trata de comportarnos en Internet de la misma manera que lo haríamos en la vida cotidiana.

A pesar de estos consejos es posible que se den casos de acoso a través de la Red y también es importante saber cómo afrontarlos.

Es imprescindible no ceder al chantaje, no aportar más datos ni información comprometida, no facilitar fotografías, vídeos, etc., que luego puedan ser usados contra nosotros.

No hay que destruir pruebas; e-mails donde se realiza el chantaje, mensajes de móvil, conversaciones de chats... todo aquello que nos pueda servir como prueba posteriormente.

Si creemos que la persona que realiza el chantaje está en posesión de contraseñas o queremos que desaparezca de nuestra lista de amigos, podemos borrarlo, cambiar las contraseñas, e incluso cerrar nuestro perfil y crear uno nuevo.

Y por supuesto hay que realizar la correspondiente denuncia, aunque el chantaje no vaya más allá de una simple amenaza. Existen varias páginas en Internet donde poder solicitar información u orientación sobre cómo actuar ante determinadas situaciones.

Además la Policía Nacional y Guardia Civil tienen departamentos específicos para este tipo de delitos. La Brigada de Investigación Tecnológica (BIT) y Grupo de Delitos Telemáticos.

Como padres también podemos estar atentos a comportamientos de nuestros hijos que pueden darnos pistas sobre si alguien le está molestando; cambios bruscos de humor o de comportamiento como agresividad, retraimiento excesivo, repentina falta de rendimiento escolar, tristeza, ansiedad...

Quizá lo más importante es que tratemos esta nueva faceta de nuestros hijos de la misma manera que tratamos los demás ámbitos de su vida; hablando con ellos, alertándolos, dándoles confianza para que nos cuenten lo que les ocurre...

Las Nuevas Tecnologías pueden ser muy útiles si se usan con las debidas precauciones.



Lenguaje, cognición e interacción social

TEXTO: M^º ELENA GARCÍA-BAAMONDE SÁNCHEZ, FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CÁCERES Y JUAN MANUEL MORENO MANSO, FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BADAJOZ.

INTRODUCCIÓN

Gran parte del conocimiento que construimos a lo largo de la vida y con el que desarrollamos complejos procesos de pensamiento, proceden o tienen su origen en el lenguaje. A través del lenguaje categorizamos la realidad en la que vivimos y aprendemos y enseñamos conceptos que regularizan nuestra realidad.

El principal objetivo del lenguaje es la comunicación de ideas con uno mismo (soñar, imaginar, resolver problemas...) o con los demás. Se usa para representar objetos o acontecimientos, o las relaciones entre ellos.

Por tanto, los niños aprenden el lenguaje con el fin de comunicar cosas y a su vez, el hecho de hablar trae beneficios sociales e interpersonales a los niños. Ser capaz de comprender los mensajes emitidos por las personas que le rodean y de emitir enunciados con un valor funcional para los oyentes tiene ventajas claras.

De todos los factores que contribuyen al desarrollo del niño, el lenguaje es, sin lugar a duda, uno de los más importantes, siendo esencial para la comunicación con los iguales y la representación de conocimientos.

El desarrollo del lenguaje depende de la interacción entre las capacidades potenciales del niño y el entorno, de modo que cuando existen dificultades, los niños no adquieren adecuadamente los elementos lingüísticos necesarios para la comprensión y producción del lenguaje.

Si partimos de la concepción de Bloom (1998), el lenguaje, la cognición, la emoción o la socialización son aspectos

del funcionamiento humano interdependientes, ya que entre ellas existen influencias mutuas. Independientemente de la teoría que utilicemos, siempre llegaremos a la conclusión de que lenguaje y pensamiento están relacionados, al igual que podríamos decir acerca del lenguaje y lo socioafectivo.

Tal y como señala Mendoza (2009), una de las funciones más significativas del lenguaje es la regulación emocional y conductual.

LENGUAJE Y COGNICIÓN

Ligado al avance en el lenguaje, desarrollamos habilidades cognitivas complejas como: la resolución de problemas, el análisis, la síntesis, la categorización, la atención selectiva, la memoria, etc. A través del lenguaje y de lo que otros nos cuentan o explican, aprendemos el funcionamiento de la realidad, a prevenir riesgos o consecuencias, a imaginar... Si no se estimula la capacidad de comunicación, tendremos retrasos importantes en el desarrollo y dificultad para comprender la realidad, más grave cuanto mayor es la privación o el aislamiento.

La interacción entre el lenguaje y lo cognitivo, nos permite asimilar información, organizarla, retenerla, responder y aprender de nuestro entorno. Tal y como indica Forns (1992), el lenguaje no es un ente aislado. Por el contrario, se encuentra relacionado con el desarrollo cognitivo y social. Por tanto a la hora de su estudio, debemos tener en cuenta los factores relacionados con el ámbito familiar, escolar y socio-cultural en que el niño se desenvuelve.

Para que exista una comunicación eficaz, son necesarias habilidades cog-

nitivas. Por ejemplo, el manejo de los verbos implica un dominio de la temporalidad. La adquisición de vocabulario requiere el uso de la memoria y de la capacidad de pensamiento abstracto a medida que vamos adquiriendo un vocabulario más amplio y complejo. Para que un discurso sea coherente, se necesita la capacidad de planificación y el manejo de los conceptos que este discurso incluya.

Por otra parte, el discurso conlleva la elaboración previa de interpretaciones e ideas acerca del mundo. Tanto desde el principio del aprendizaje, en el que el niño escucha el lenguaje adulto, como a lo largo de la vida en las situaciones de comunicación utilizamos nuestra capacidad de análisis y síntesis.

Podríamos continuar vinculando funciones cognitivas y lenguaje, ya que interaccionan en muchos de los procesos lingüísticos.

Aunque en el lenguaje existen componentes relativamente autónomos, existen mecanismos cognitivos que desempeñan un papel importante sobre el desarrollo y la utilización del lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003). Varios estudios relacionan memoria de trabajo y lenguaje.

Fuera de la especificidad del lenguaje, si valoramos al niño desde un punto de vista global, observamos que las principales facetas que están en juego en su desarrollo interactúan (personal, social, físico, cognitivo y lingüístico).

En la formación de la inteligencia influyen todos ellos, así como las aptitudes mentales inciden en lo que el niño adquiere en las demás áreas.

LENGUAJE Y SOCIALIZACIÓN

Cuando un niño no tiene un dominio suficiente de las habilidades verbales necesarias para relacionarse y expresar lo que desea, no puede interactuar socialmente como lo hacen los demás. Esta incapacidad puede derivar fácilmente en una mala adaptación al entorno y por tanto en alteraciones comportamentales o emocionales tales como: frustración, ansiedad, conductas de oposición ante el adulto, baja autoestima, reducción de las interacciones sociales, etc.

Tanto en el desarrollo del lenguaje como en el emocional o social, la familia puede desarrollar un papel favorecedor o entorpecedor. En ella comenzamos a aprender la forma de interactuar con los demás y el uso de unas expresiones concretas, cuándo usar el lenguaje, qué comunicar, etc... El diálogo afectivo con las figuras de apego va desde la expresión de la satisfacción o insatisfacción hasta la función apelativa de reclamo de atención, la respuesta a las emisiones del otro, o el intento de modificar el comportamiento ajeno.

La ausencia de una interacción emocional y verbal adecuada durante la primera infancia, frena el desarrollo del lenguaje y provoca una inseguridad que no permite madurar en los diferentes aspectos comunicativos e incluso puede producir graves alteraciones de la personalidad.

Todo parece indicar que si las interacciones son adecuadas, los niños desarrollarán una competencia social que les procurará buenas relaciones con los demás y posteriores apoyos a su desarrollo. Pero cuando las experiencias interaccionales son negativas, los niños resultarán afectados en el desarrollo de su competencia social.

Diferentes estudios se han encaminado a determinar los problemas que experimentan los niños víctimas de maltrato infantil en alguno o todos los niveles del lenguaje (Allen & Wasserman, 1985; Augoustinos, 1987; Ciccietti & Carlson, 1989; Dowsett, Huston, Imes, & Gennetian, 2008; Moreno, García-Baamonde & Rabazo, 2007; Moreno, García-Baamonde, & Blázquez, 2008, 2010, 2012; Moreno, García-Baamonde, Godoy & Suárez, 2011; Sylvestre & Mérette, 2010), habiéndose

confirmado que una de las características fundamentales son las dificultades que experimentan con la pragmática (Moreno, García-Baamonde, & Blázquez, 2009).

Dado que la pragmática supone comunicación tanto verbal como no verbal, las fortalezas y debilidades en este dominio se pueden registrar con relativa independencia del resto de competencias lingüísticas. La pragmática está relacionada con el desarrollo temprano de la interacción social. Es un proceso de desarrollo social en el que se acumulan los conocimientos necesarios para conducir los aspectos interpersonales a través del lenguaje con éxito. Esta habilidad no se adquiere de repente, el niño necesita desarrollar habilidades tales como el procesamiento de la información procedente de varias fuentes, un desarrollo lingüístico adecuado, capacidad de respuesta a las demandas sociales, etc. El niño, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, debe aprender a utilizarlos en un contexto social. Es preciso conseguir que reconozca nuestra intención por encima del significado literal de lo que decimos. Y para lograrlo el niño debe ser capaz de adecuar las formas lingüísticas al acto comunicativo.

El dominio de la pragmática implica un uso adecuado de los distintos tipos de enunciados en situaciones comunicativas concretas. Es decir, la adaptación de la participación en una conversación en función de la dirección que adopte en cada momento. Para ello, la persona debe tener la capacidad de comunicarse e interactuar utilizando el lenguaje para diferentes funciones, como son: pedir información, reclamar la atención del otro, saludar, dar una orden, sugerir, negarse, protestar, etc.

CONCLUSIÓN

Para finalizar, queremos destacar la importancia de la labor del orientador en la elaboración, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular necesaria para responder adecuadamente a las necesidades que presenta el alumno con dificultades lingüísticas. Precisamente una de sus funciones consiste en evaluar y orientar los aspectos del desarrollo personal del alumno relevantes para la intervención educativa, dentro de las cuales tiene especial importan-

cia el lenguaje y la comunicación del alumno.

Una óptima intervención es aquella que promueve el progreso comunicativo y lingüístico de sus alumnos, a partir de su nivel de desarrollo lingüístico, y de sus propias capacidades. No se trata únicamente de que el niño progrese en determinadas habilidades lingüísticas, sino que se vuelva mejor comunicador.

Para numerosos autores, la intervención en el ámbito escolar debe: atender las necesidades lingüísticas y comunicativas de sus alumnos, facilitar el acceso de éstos a sus servicios (atención en tiempo y lugar), presuponer una continuidad de la atención, satisfacer las necesidades, expectativas e intereses de los implicados, posibilitar el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y estipular unas determinadas normas de seguimiento en los diversos momentos del proceso.

Se trata de no centrar únicamente la intervención en el niño, sino también en su entorno familiar, escolar y social; y enseñar estrategias compensatorias. Por tanto, la intervención sobre el lenguaje debe incluir actividades preventivas y estimuladoras.

REFERENCIAS

- ALLEN, R. & WASSERMAN, G. A. (1985). *Origins of language delay in abused infants*. Child Abuse & Neglect, 9 (3), 335-340
- AUGOUSTINOS, M. (1987). *Developmental effects of child abuse: Recent findings*. Child Abuse & Neglect, 11 (1), 15-27
- BLOOM, L. (1998). *Language acquisition in its development context*. En W. Damon (Series Ed.) y D. Kuhn y R.S. Siegler (Vol. Ed), Handbook of Child Psychology: Vol 3. Cognition, Perception and Language. Nueva York: Wiley.
- CICCHETTI, D. & CARLSON, V. (1989). *Child maltreatment*. Cambridge. Cambridge University Press.
- DOWSETT, C. J., HUSTON, A. C., IMES, A. E. & GENNETIAN, L. (2008). *Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families*. Early Childhood Research Quarterly, 23, 69-93.



POR MONTSERRAT OLIVERAS I BAGUÉS
DIRECTORA DE EDUCAWEB, PSICÓLOGA Y ORIENTADORA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

EDUCAWEB:

una apuesta decidida por la orientación a lo largo de toda la vida

EL PORTAL Educaweb.com

Educaweb.com nació en 1998 como portal especializado en orientación académica y profesional, ofreciendo información sobre todo tipo de estudios, reglados y no reglados, de interés para cualquier persona a lo largo de su vida en los ámbitos personal, formativo y profesional. Durante estos casi 15 años de trayectoria, Educaweb ha conseguido destacarse como herramienta esencial de búsqueda de formación e información con más de 50.000 cursos y 20.000 centros en el buscador, con 15.000 visitas diarias y 130.000 usuarios registrados.

La orientación académica y profesional es la misión de Educaweb y el rasgo diferencial que nos caracteriza. Nuestro principal objetivo es la orientación, el acompañamiento del usuario, entendiendo por usuario el estudiante, los profesionales de la educación, la formación y el trabajo, pero también el centro o institución que ofrece formación.

Nuestra voluntad es insistir en la necesidad de planificar las decisiones que hacen referencia a la carrera académica y profesional de cada persona. Buscar un curso y/o un centro y encontrarlo no es fácil, hay muchas opciones y cada uno debe encontrar la suya, a su medida.

El portal presenta la oferta académica vigente a través de una serie de buscadores y recursos; los profesionales que formamos parte de este proyecto recopilamos, organizamos y servimos la oferta formativa reglada y no reglada de manera que el usuario comprenda la información y encuentre el curso más adaptado a sus necesidades y deseos. Formarse debe ser una experiencia

gratificante y sobre todo, útil, por eso, consideramos clave el acompañamiento al usuario que facilite la elección consciente de un curso.

La multiplicación y la evolución de la oferta formativa es una realidad. La apertura de las fronteras hacia nuevas oportunidades de estudio amplía las perspectivas de los jóvenes, que deben elegir un itinerario que les permita entrever con ánimo un futuro prometedor. Disponer de toda esta información requiere tiempo, tanto para la recopilación como para su análisis. Por eso, Educaweb apuesta por ofrecer una información sobre formación más orientadora en comparación con el resto de portales, siendo conscientes que el conocimiento de las características de cada itinerario a elegir ayudará al alumno a descubrir sus preferencias y a afinar la búsqueda de la formación más adecuada.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

Educaweb.com es la cara visible de una empresa que ofrece servicios presenciales de orientación académica y profesional a centros educativos, estudiantes, familias, profesionales e instituciones.

La coyuntura económica actual ha servido para evidenciar la importancia de la orientación académica y profesional: elegir un itinerario formativo no puede improvisarse, invertir en formación debe ser fruto de una reflexión más amplia sobre la carrera profesional deseada. De la misma forma, superar una situación de desempleo implica un esfuerzo de análisis riguroso y laborioso, tanto personal como de las oportunidades del entorno, que el apoyo de especialistas en orientación facilita sin duda. Por eso, tenemos claro que la orienta-

ción es necesaria a lo largo de toda la vida y para todos los perfiles, tanto en circunstancias complicadas como las que estamos viviendo, como en situaciones de éxito profesional para reconducir una carrera o ampliar conocimientos. La prevención es uno de los objetivos de la orientación. La motivación, el esfuerzo, la ilusión, la curiosidad... son valores que generan expectativas encaminadas a encontrar y construir un futuro lleno de oportunidades.

Actualmente, los colectivos a quién dirigimos gran parte de las acciones de orientación son los jóvenes, sus familias y los profesionales de la educación. Dentro de estos grupos queremos destacar las actividades específicas para jóvenes con escasa formación, a personas de mayor edad que en su momento optaron por acceder a un mercado laboral fácil y sin exigencias, y por supuesto, a todas aquellas personas que se encuentran en un momento de transición académica o laboral en su vida y deben enfrentarse al proceso de toma de decisiones.

El equipo de profesionales de Educaweb, formado por psicólogos, pedagogos y psicopedagogos se dedica a orientar de forma presencial, a nivel individual o a través de servicios a las instituciones educativas y a las administraciones.

Para citar algunos ejemplos recientes, nuestra experiencia incluye proyectos como la coordinación de la Setmana de la Informació i l'Orientació Professional (SIOP) de Mataró, una feria que ha alcanzado su 6ª edición y que tiene como objetivo mostrar a los ciudadanos de Mataró los recursos formativos que el municipio ofrece.

También impartimos charlas-coloquio en diferentes centros educativos de Cataluña públicos, concertados y privados, laicos y religiosos, grandes y pequeños como el Colegio Sant Ignasi (Barcelona), l'Escola Pia de Mataró (Barcelona), l'Escola Àgora (Barcelona), Escoles Thau (Barcelona) o el IES la Bisbal (Girona) y hemos realizado la actividad Aula-móvil, dirigida a estudiantes de instituto que les permite orientarse en la elección de sus estudios a partir del asesoramiento y la información exhaustiva sobre ciclos formativos, titulaciones universitarias y formación no reglada.

En otra dimensión, nos gustaría destacar un proyecto que va tomando forma y del que estamos especialmente orgullosos por su envergadura y ambición: el Servicio de Información y Orientación al estudiante del Saló de l'Ensenyament de Barcelona. Educaweb, en representación de Fira de Barcelona, ha ofrecido a los visitantes de la feria un punto de encuentro cuya finalidad es asesorar a los jóvenes en su proceso de elección, mostrándoles la oferta vigente, los accesos a los títulos, las salidas profesionales, las diferencias entre itinerarios y los perfiles más demandados. La iniciativa ha sido un éxito, por eso, se ha complementado con la creación de un portal que reunirá la oferta formativa mostrada en el Saló durante todo el año.

ORIENTACIÓN Y AUTOCONOCIMIENTO

Aprender a elegir valorando los diferentes aspectos que intervienen en cada transición es clave. Por eso, consideramos que un proceso de orientación incluye un importante trabajo de información: conocer al detalle la oferta académica: el sistema de acceso a los estudios, los contenidos, la duración, la titulación obtenida, las salidas profesionales, los centros donde se imparte, etc. Y también incluye la investigación de las profesiones a las que dicho estudio encamina: las tareas del profesional, el tipo de herramientas o materiales de trabajo, las condiciones laborales, el nivel de formación requerido y las competencias más valoradas, la remuneración económica, la situación actual de la profesión en el mercado, etc.

Pero, para fundamentar bien la decisión, no hay que minimizar la impor-

tancia de la reflexión sobre el propio perfil personal. El autoconocimiento es la clave para tomar decisiones coherentes y tener capacidad de reacción ante circunstancias inesperadas, adversas o positivas.

En este sentido, los profesionales de Educaweb, ponemos especial énfasis en trabajar esta vertiente en el proceso de orientación. Descubrir o tomar conciencia de las competencias adquiridas, el potencial de aptitudes, la personalidad, las preferencias e intereses profesionales, los valores ocupacionales, etc. permite a la persona dirigir y dosificar sus esfuerzos y sus acciones en pro de sus objetivos formativos, profesionales o personales.

Este autoanálisis no es fácil. Desde Educaweb trabajamos para crear y poner a disposición de las instituciones y las personas aquellas herramientas que, en el formato más idóneo, acompañen a las personas en el proceso de orientación. Una de ellas es la herramienta de auto-orientación "GR. Gran Recorrido", un aplicativo on-line dirigido a mayores de 16 años, que buscan asesoramiento para tomar las decisiones adecuadas sobre su futuro académico y profesional.

A través de esta página web de libre acceso, el usuario puede avanzar en su proceso de autoconocimiento, desvelando sus habilidades, competencias e intereses y provocando la reflexión y la planificación de su futuro.

APOYO A LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN: LOS PREMIOS EDUCAWEB

Desde Educaweb premiamos y reconocemos el valor de las iniciativas de orientación académica y profesional que se llevan o se han llevado a cabo en el territorio del Estado. Sabemos que existen y conocemos los esfuerzos que deben realizar las instituciones (los centros educativos, municipios, universidades, etc.), y los profesionales en particular para impulsar estos proyectos.

Los Premios Educaweb de Orientación Académica y Profesional, que este 2012 celebran su 5ª edición, tienen como finalidad potenciar la orientación académica y profesional dando a conocer todas aquellas experiencias,

proyectos y materiales relacionados con este ámbito y llevados a cabo por docentes, orientadores, tutores y equipos psicopedagógicos.

Es una excelente ocasión para compartir este trabajo apasionante con un montón de profesionales e instituciones que trabajan con una enorme vocación y convicción, en un sector a menudo poco visible. En este sentido, visualizar los actores del sector, los proyectos existentes, los materiales y el trabajo realizado nos pareció una buena fórmula para estimular la creatividad y reconocer las iniciativas impulsadas por los profesionales de la orientación.

Y estamos muy satisfechos con el resultado, los proyectos presentados cada vez tienen más calidad y abarcan un espectro más amplio de profesionales, centros educativos de todo tipo e instituciones de todas las comunidades autónomas.

Nuestro objetivo en esta línea es seguir trabajando para impulsar y visibilizar los proyectos innovadores, contribuyendo a que la orientación académica y profesional ocupe el lugar que le corresponde en la sociedad, buscando la implicación de todos los niveles, político y social.

Hemos comprobado que las políticas de orientación, tienen un carácter planificador de los estudios post-obligatorios y un rol preventivo y estimulador de la formación con más potencialidad o necesidad a medio plazo. Una buena política de orientación lucha contra el abandono escolar aportando estrategias flexibles que combinen trabajo y formación a los alumnos de institutos y centros y encuentra itinerarios de formación continua, tanto para los que descarrilaron del mundo educativo como para los que desde las empresas se quieren reciclar.

Nuestra apuesta por este tipo de iniciativas es clara y nos gustaría hacer una reflexión en voz alta, una llamada a los nuevos gobiernos, del color que sean, para que sitúen la orientación académica y profesional en el lugar que se merece, para favorecer el éxito escolar y universitario y favorecer la (re) inserción laboral, especialmente de los jóvenes y las personas con menos formación. Desde Educaweb seguiremos trabajando para contribuir a ello.



POR DAVID ARELLANO AYLLÓN
P.T. SERVICIOS A LA COMUNIDAD. IES "JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN" DE LORCA (MURCIA)

EL REFORZAMIENTO DE LA AUTOESTIMA, UN VALOR EN ALZA

En nuestros centros educativos, cada vez nos encontramos con un mayor porcentaje de alumnado con problemas de autonomía personal, que está influida directamente por la autoestima. La problemática familiar, la personal, la social, influyen directamente en el rendimiento académico de nuestros alumnos y alumnas, pero en el fondo, ¿qué se esconde tras esos problemas?

Comencemos explicando que por autonomía, entendemos la facultad para gobernar las propias acciones sin depender de otra persona, siendo sinónimo de independencia y libertad. Por tanto la autonomía personal, será la capacidad de las personas para realizar por sí mismas la tareas, esenciales de la vida cotidiana, tanto en el ámbito personal como en el de relación con el entorno.

La autonomía favorece la toma de conciencia de uno mismo y la adquisición de recursos para afrontar las situaciones, buscar los medios, y solventar los posibles errores por uno mismo. Permite así, comprenderse a sí mismo (autoconcepto) y valorarse (autoestima). Factores fundamentales para adquirir seguridad y afrontar las exigencias de la vida diaria.

En la sociedad actual, valorarse de forma positiva es fundamental, definimos por tanto la autoestima como el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter.

Resumiendo, sería la percepción evaluativa de sí mismo.

Los problemas en la autoestima de nuestro alumnado, pueden acarrear infinidad de dificultades en la convivencia, en el rendimiento, en la actitud tanto en el centro educativo, como en el domicilio o como en el entorno de referencia. Por eso es tan importante que enseñemos a nuestros alumnos y alumnas a cuidar su autoestima, dado que las personas con alta autoestima, no solo se cuidan a sí mismas, sino que además cuidan de los demás, debido a que la autoestima influye en nuestro comportamiento.

Las instituciones educativas deben abordar las problemáticas personales y sociales del alumnado, de este modo, se les ayudará a desarrollar sus capacidades y a posibilitar la solución de conflictos y/o problemas.

La actuación con nuestros alumnos y alumnas puede abordarse de manera preventiva, orientados a problemas específicos que afectan a determinados colectivos y contextos sociales, o bien con carácter terapéutico, actuando sobre alumnos y alumnas en los que se dan ya determinados desajustes.

Desde el Departamento de Orientación del IES "José Ibáñez Martín" de Lorca, desarrollamos estrategias, para mejorar la autoestima mediante técnicas de motivación, con lo que mejoramos no sólo el rendimiento académico de nuestro alumnado, si no también el clima de convivencia de nuestro centro educativo.

Los contenidos que se trabajan con el alumnado, los podríamos enmarcar en el de "Aprendizaje Estructurado de Habilidades" (Glodstein, Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia, 1989).

- Primeras habilidades sociales: escuchar, iniciar conversaciones, mantenerlas, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, pedir cosas.
- Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse, etc.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: Conocer los sentimientos, expresarlos, comprender los de los demás, el trabajo con sentimientos específicos como la afectividad, el miedo, etc.
- Habilidades alternativas a la agresión: Pedir permiso, compartir, ayudar, negociar, defender derechos con autocontrol, evitar problemas.
- Habilidades para hacer frente al estrés: formular quejas, responder a quejas, responder al fracaso, enfrentarse a los problemas, etc.
- Habilidades de planificación: tomar decisiones, establecer objetivos, determinar las propias habilidades, recoger información, etc.

La mejora de la autoestima de nuestro alumnado, les permitirá enfrentarse a la vida con mayor confianza y optimismo, y por consiguiente alcanzar más fácilmente sus objetivos. Esto, le va a permitir a nuestro alumnado individualmente que sea más ambicioso respecto a lo que espera experimentar emocional, creativa y psicológicamente.

Enseñar al alumnado a que desarrolle la autoestima es ampliar su capacidad para ser felices; un nivel aceptable de autoestima permite tener el convencimiento de merecer el bienestar y por tanto la felicidad.

Comprender esto es fundamental, y redundante en beneficio de todos, pues el desarrollo de la autoestima positiva, aumenta la capacidad de tratar a los demás con respeto, favoreciendo así las relaciones interpersonales enriquecedoras y evitando las destructivas.

Como bien sabemos, la autoestima es un concepto gradual. En virtud de ello, las personas pueden presentar en esencia uno de tres estados:

- **Autoestima alta:** equivale a sentirse confiadamente apto para la vida, sentirse capaz y valioso; o sentirse aceptado como persona.
- **Baja autoestima:** es cuando la persona no se siente en disposición para la vida
- **Autoestima media:** es oscilar entre los dos estados anteriores, es decir, sentirse apto e inútil, acertado y equivocado como persona, y manifestar estas incongruencias en la conducta reforzando, así la inseguridad personal.

Ahora, la pregunta que debemos volver a hacernos es, ¿cómo recuperamos la autoestima de nuestro alumnado?

Deberíamos basar nuestro trabajo en cuatro espacios de trabajo con el individuo:

1. El desarrollo del sentido de pertenencia: El sentimiento de grupo será fundamental para la mejora de la autoestima en nuestro alumnado, no sólo se debe sentir bien a nivel individual sino también a nivel grupal. El trabajo del sentimiento de grupo, debe ser una de nuestras prioridades.
2. El desarrollo del sentido de singularidad: Cada persona es única, tiene sus propias normas de vida y sentimientos por lo que es necesario que cada uno de nosotros

descubramos y apreciemos lo que valemos, de esa manera valoraremos a los demás de forma positiva.

3. El desarrollo del objetivo de superación: Todas las personas desean alcanzar sus metas en la vida, estas se alcanzan de acuerdo al potencial que hay en cada uno de nosotros y el esfuerzo invertido. Por tanto debemos fomentar el instinto de superación y de mejora constante.
4. El desarrollo de modelos: Quizá en ningún momento de la vida es tan importante para el alumnado tener puntos de referencia, modelos o ejemplos a quien imitar como es en la etapa de la adolescencia .

Estos modelos proporcionan patrones de conducta al joven que adhiere en su vida, los cuales le ayudan a formar su propia escala de valores, objetivos e ideales necesarios en el proceso de consolidar su identidad, por tanto mostrar y permitir descubrir modelos, sea otro de nuestros objetivos hacia nuestro alumnado.

En nuestro centro, las actividades engloban una fase inicial de diagnóstico por parte del Profesor de Servicios a la Comunidad (mediante entrevistas, cuestionarios, recopilación documental, etc.) y una fase de autodiagnóstico elaborado por el alumnado (utilizando técnicas como cuentos, dibujos, música, etc), lo cual nos va a permitir establecer el punto inicial donde nos encontramos y las técnicas y herramientas que van a ser más apropiadas para el desarrollo de la intervención individual o grupal.

Continuará el proceso con una fase de intervención en la que se irán aplicando todo tipo de estrategias que se basarán principalmente, en la utilización de una serie de técnicas como la instrucción verbal, lecturas, modelado, imitación, reflexión personal, retroalimentación, reforzamiento y generalización.

Con cada alumno y alumna se utilizan una serie de técnicas diferentes ajustando así la intervención al diagnóstico y autodiagnóstico inicial. Con ello lo que pretendemos es que el alumnado objeto de la intervención vea su situación

y proceso evolutivo como único, con lo cual se sentirá especial, y nos ayudará a reforzar aun más si cabe su autoestima.

Una vez finalizado el proceso de intervención educativa, debemos dejar constancia de la evolución que se ha producido, por lo que es necesario que el alumno/a sea consciente de cual era su situación de partida y cual es su situación final, la evaluación final (última fase de nuestra intervención) será de vital importancia para que los logros conseguidos se mantengan y hagan que el proceso de retroalimentación de la autoestima de nuestro alumnado no se detenga.

TEXTO: CELIA G. ARROYO GARCÍA Y ANA ISABEL GÓMEZ PEÑALVER, C.E.I.P. FÁBRICA DE ARMAS (TOLEDO) Y YESENIA RAMÍREZ GUZMÁN Y M. ÁNGEL BECERRIL ORENDA, BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (MÉXICO DISTRITO FEDERAL).

Las últimas metodologías en educación es el trabajo por proyectos, por tareas... teniendo en cuenta los centros de interés de los alumnos y aplicarlo para la adquisición de las competencias básicas.

En nuestra trayectoria profesional no habíamos tenido la oportunidad de llevar a cabo este tipo de metodologías, gracias a la oportunidad que nos brindó INTERJOM, hemos tenido la gran suerte de aplicar, aprender y experimentar todo lo que conlleva trabajar con esta metodología, junto a los compañeros mexicanos que están más acostumbrados a realizar este tipo de aprendizaje con los alumnos.

El Proyecto de intercambio de jóvenes maestros (INTERJOM) ha sido puesto en marcha por la secretaría de educación pública de México, a través de la dirección general de educación superior para profesionales de la educación (DGESPE), con el apoyo de la agencia española de Cooperación internacional para el desarrollo (AECID) y de la Consejería de Educación de la embajada de España en México. Uno de los principios que persigue este proyecto es la formación inicial de los maestros, ya que estos intercambios académicos son de gran valor educativo, enriquece el bagaje cultural y social, brindan experiencias significativas y permiten analizar, investigar y conocer los métodos de trabajo para plantear nuevas cuestiones con el fin de proponer mejoras en la labor educativa.

La sociedad está en constante cambio y lo hace a un ritmo acelerado; la infancia de ahora no es la misma de hace décadas. Por ello, el sistema educativo debe hacer frente a estos cambios de manera que la escuela y la educación escolar sigan cumpliendo la responsabilidad de hacer de cada alumno una persona única, responsable, irrepetible, en el contexto de un grupo social.

El marco legal actual constituye un poderoso incentivo para que toda la sociedad en general y en particular los educadores nos cuestionemos: qué clase de escuela estamos ofreciendo, qué tipo de aprendizaje fomentamos, cómo aprende el alumno y cuál es nuestro papel.

El desarrollo de proyectos tiene como objetivo acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de los llamados Proyectos; en donde el profesor planea la intervención de los alumnos, facilita y motiva su participación, siendo estos agentes activos en el proceso de aprendizaje. Al trabajar por proyectos didácticos o interculturales se aboga por un cambio en la manera de enseñar y de aprender en la escuela.

Así, se critican el aprendizaje verbal y la mecanización del saber, el uso de metodologías que no consideran los intereses de los alumnos, la separación radical entre los roles de docentes, la ausencia de actividad reflexiva, el estilo individualista de la tarea escolar y la evaluación centrada en los resultados sin tener en cuenta los procesos. En resumen, se puede decir que es una metodología coherente con la nueva manera de entender el aprendizaje.

La propuesta que se llevó a cabo en el CP Fábrica de Armas (Toledo) permitió a los compañeros Mexicanos ir introduciendo características culturales de México para explicar contenidos de diferentes áreas de manera que fueran eficaces para ayudar a los estudiantes a avanzar en el estudio de la realidad ambos países, evitando establecer relaciones forzadas y sin sentido para los niños; incluyendo actividades abiertas y aceptando los cambios y propuestas, preguntas, dudas del alumnado y ser flexibles y receptivos a sus intereses sobre el conocimiento de una cultura distinta a la propia.

La llegada de estos compañeros Mexicanos al centro tuvo una acogida afable, ya que ellos venían con mucha ilusión a mostrarnos lo mejor de su país y nosotros estábamos entusiasmados por conocerlo. Durante los dos meses que estuvieron con nosotros organizamos el trabajo en clase de la siguiente manera, introducir los contenidos del proyecto de México con los contenidos que debíamos dar en el 2º trimestre en Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Ed. Artística, por lo que si estábamos dando el relieve en España también lo veíamos en América y aprovechábamos para centrarnos en México y conocer su volcanes...

Empezamos a conocer los distintos Estados de la república de México, su bandera y su himno. Lo que más le llamó la atención a los chicos fue que en México todos los lunes hacen honor a su bandera y los niños forman filas y cantan el himno de México. Se hizo una comparación entre los himnos por ejemplo el de México tiene letra y el de España no.

Aprovechando este punto le enseñamos a nuestro alumno mexicano el Himno a Toledo y le sorprendió de que algunos niños no lo conocieran. También nos habló de sus costumbres, por ejemplo en la celebración del Día de Muertos, como decoran las tumbas de sus familiares fallecidos con papel picado y preparan los platos preferidos del difunto para dejarlo en su tumba....

Lo que más echaban de menos de México era el "Chile" y nos comentaban como lo usaban para cocinar, todas las variedades que hay y lo bueno que está con todo, claro eso sí, para quien le guste el picante.

Centrándonos en las áreas, lo que se trabajo fue lo siguiente:



- **Lengua:** tomando como base leyendas Mexicanas (la Llorona y Bolas de Fuego), el idioma indígena Nahuatl, sucesos de su país... se abordaron contenidos como: adjetivos y grados, ortografía, cuentos populares, semejanzas del idioma indígena en la utilización de sufijos y prefijos, las preposiciones, frases hechas....
- **Matemáticas:** para el aprendizaje de todos los contenidos que hacen referencia al tratamiento de información: frecuencia, moda, media, gráficas, pictogramas... se mostraron la diversidad de costumbres y culturas de México (Olmecas, Zapotecas, Mayas...), utilizando imágenes de esculturas, edificaciones...
- **Conocimiento del Medio:** los alumnos realizaron trabajos de investigación para exponer las similitudes y semejanzas entre ambos países a nivel institucional... abordamos los estados de México versus las comunidades y provincias españolas, los poderes legislativos de ambos países..., también en aspectos como el clima, el relieve donde nos centramos en los fenómenos internos (terremotos) que lo modifican, la fauna y flora un realizando collage, Meridianos y Paralelos.
- **Ed. Artística:** papel picado, ojo de Dios, relieve de América con masa de sal, taller de instrumentos musi-

cales con material reciclado: los cotidiáfonos, música mexicana: Corridos mexicanos, Cielito Lindo, México en el corazón y danzas (Matlachines del estado de Hidalgo y danzas tribales), representación mediante títeres de leyendas y cuentos mexicanos como "Los volcanes" y "La Llorona", interpretación del himno mexicano en lengua Nahuatl.

Con esta propuesta didáctica se ha pretendido que junto con los alumnos se alcancen los siguientes **objetivos:**

- Valorar el patrimonio natural y cultural de México.
- Identificar características de las formas de vida, costumbres y tradiciones de los habitantes de México a través del tiempo.
- Conocer y apreciar diferentes manifestaciones sociales y culturales a través de la literatura mexicana.
- Desarrollar actitudes positivas y ampliar su conocimiento respecto a la diversidad lingüística que existe y enriquece a México.
- Establecer semejanzas y diferencias culturales en ambos países.

Las **metas** que orientaron el logro de los objetivos de este proyecto por parte de los alumnos y el docente en formación fueron:

- Reconocer el tipo de relieve y clima, la presencia de ríos, lagos o mares, así como la vegetación y la fauna típica de varias de las entidades del país a fin de reflexionar sobre la importancia de la diversidad natural.
- Identificar algunas zonas o sitios arqueológicos y/o monumentos históricos representativos de México.
- Comparar cómo vivían antes y cómo viven ahora los mexicanos (tipo de viviendas, alimentación, actividades que llevaban a cabo para su subsistencia, creencias, costumbres (principales festividades) y organización social.
- Describir la relación de los grupos humanos con su entorno cultural y natural mediante algunas leyendas – los volcanes o la llorona.
- Aprender algunas frases, oraciones u expresiones básicas en Lengua Indígena: Náhuatl. Comparar el orden de las palabras en ambas lenguas y descubren la diferencia en su estructura gramatical.

Para la Evaluación y el seguimiento del proyecto se elaboró la siguiente tabla, donde aparecen los diferentes indicadores que los alumnos deberán alcanzar para obtener la calificación de su proceso de aprendizaje.

META/INDICADOR	SOBRESALIENTE	SATISFACTORIO	SUFICIENTE
Reconocer el tipo de relieve y clima, vegetación y fauna común de México.	Distingue con facilidad las particularidades de las entidades: clima, relieve, flora, fauna.	Reconoce algunos de los elementos del clima, la fauna, el relieve o la flora de los estados.	Distingue las entidades pero no sus rasgos respecto al clima, flora, fauna o relieve.
Identificar tres sitios importantes que conforman el patrimonio cultural mexicano.	Reconoce los sitios propuestos, sus rasgos generales e importancia.	Identifica al menos algunos de los sitios propuestos y su importancia.	No reconoce ninguno de los sitios propuestos ni/o sus aspectos generales.
Comparar cómo vivían antes y cómo viven ahora los mexicanos identificando las diferentes formas de vida a lo largo de la historia de México.	Identifica con facilidad los cambios en el modo de vivir de los mexicanos y sus principales festividades.	Distingue las celebraciones importantes en México pero tiene dificultades al diferenciar los cambios en la vida de los mexicanos.	Con dificultad identifica las festividades así como los cambios en la forma de vivir de la sociedad mexicana.
Describir la relación de los grupos humanos con su entorno cultural y natural mediante algunas leyendas.	Reseña de forma clara el contenido de las leyendas revisadas y describe el entorno cultural y natural en el que imagina se desarrollan.	Menciona algunos de los elementos culturales y naturales presentes en dos de las leyendas revisadas.	Describe con sencillez el contenido y la relación existente entre los personajes y su medio cultural o social de una de leyenda.
Aprender expresiones, frases u oraciones en Lengua Indígena: Náhuatl y descubrir la diferencia de estructura gramatical con el español.	Identifica el significado de todas o la mayoría de las palabras y es capaz de reproducirlas sin problema.	Distingue el significado varias palabras y con dificultad logra reproducirla.	Expresa con dificultad el significado de los vocablos en lengua indígena.

Como colofón al trabajo realizado durante dos meses se llevó a cabo unas Jornadas Mexicanas en la que se realizaron los siguientes talleres. Para ello se hicieron cinco grupos mezclando a los alumnos de 5º y 6º cada grupo tenía el nombre de una cultura mexicana.

TALLERES	OBJETIVO
 <p>"OJO DE DIOS"</p>	<p>Desarrollar la habilidad creativa de los niños a partir de la elaboración de artesanías, analizando el significado histórico y cultural que posee, para que conozca de rasgos significativos de la cultura y diversidad mexicana.</p>
 <p>"RECETA DE COCINA MEXICANA"</p>	<p>Conocer parte de la cocina mexicana, por medio de la elaboración de guacamole, siendo un alimento representativo de este.</p>
 <p>"JUEGOS TRADICIONALES"</p>	<p>Conocer elementos de la cultura mexicana a través del juego, desarrollando así diversas habilidades motrices y cognitivas.</p> <p>Juegos: La víbora de la mar y A que te robo un alma.</p>
 <p>"MODELADO DE MASA"</p>	<p>Conocer algunas palabras en Lengua Indígena: Náhuatl e identificar la diversidad lingüística que existe en México.</p>
 <p>"PALABRAS NAHUATL"</p>	<p>Conocer algunas palabras en Lengua Indígena: Náhuatl e identificar la diversidad lingüística que existe en México.</p>

Hemos tenido una gran suerte al poder disfrutar de nuestro trabajo y poder compartir experiencias con futuros compañeros de otro país, ya que nos sirve para conocer y comparar el método de trabajo y sobre todo para enriquecernos como personas. Por lo que tras realizar el proyecto los alumnos hicieron una valoración – comparación de la Educación en México y España.

Con base en las experiencias que he tenido en México y España, puedo decir que el nivel educativo de los niños españoles es totalmente diferente a los de los mexicanos, lo cual para su análisis intervienen las siguientes cuestiones tales como ¿Qué factores intervienen en cada contexto para que exista tal abismo? ¿Cuál es el motivo de dicho nivel de educación? ¿Son los maestros en donde recaen dichos resultados?

La respuesta a estas preguntas las podría resumir con dos aseveraciones,

primero considero que el contexto sociocultural de los niños en España influye notablemente en el nivel, ya que existen hábitos de estudio, los cuales son fomentados y reforzados por las familias; por otro lado, algunos rasgos características de la calidad de la educación proporcionada en cada centro educativo, tales como el tiempo designado a los maestros para mejorar las clases, los apoyos especializados y la organización de las actividades escolares; estos los puntos que más influyen en esta diferencia educativa.

Tanto en México como España se busca que el aula sea un contexto inclusivo en el que se dé respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado; sin embargo, lo que lo hace diferente es que el maestro español trabaja en conjunto y tiene el apoyo de personal especializado, enfocado para cada alumno y en contraste con México el

maestro y los niños no cuentan con los profesionales necesarios o suficientes para que las barreras de aprendizaje de cada alumno no sean un obstáculo.

En ocasiones, esta falta de apoyos limita ese contexto inclusivo, ya que los maestros en México cuentan solo con la preparación básica para atenderlos, la cual adquirió en su formación inicial y que a través de cursos busca superarse.

Durante mi experiencia, tuve la oportunidad de observar y aprender del trabajo de inclusión con un niño que tenía autismo, comprobé que la atención a la diversidad es complejo pero fructífero, el cual no solo hace crecer al maestro, sino también a los alumnos, ya que nos vuelve sensibles y tolerantes, desarrollándonos como seres humanos.

Uno de los aspectos que me interesó es el hecho de que se busca promover la capacidad de aprender a aprender en los niños, siendo un aspecto en común con México. En España lo observé claramente cuando los alumnos organizaban sus momentos de estudio y realizaban esquemas o guías para facilitar la comprensión de los temas estudiados, lo cual lo realizaban de manera autónoma; en México esos son los objetivos que se establecen dentro de esta competencia, sin embargo no se muestran los mismos resultados, ya que los niños no se encuentran motivados para realizarlo con dicha autonomía.

Considero que un aspecto que limita al maestro mexicano es la carga administrativa que se le asigna, ya que además de priorizar la educación de los niños, debe de cubrir con comisiones que de acuerdo con los Lineamientos Generales para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social de México, tales como la cooperativa escolar, protección civil y seguridad escolar, lectura y mejora de la biblioteca, mejoramiento de la infraestructura, impulso a la activación física, actividades recreativas, artísticas y culturales, desaliento de las prácticas que generan violencia entre pares, cuidado del medio ambiente y limpieza del entorno escolar, establecimientos de consumo escolar, relaciones interculturales, vigilancia, educación cooperativa, comité de actos y eventos y por último el comité de acción social; claro está que a estas actividades se incrementa la planeación didáctica, el llenado de boletas, elaboración de exámenes, entrega de evidencias de cada comité y programa educativo; entonces toda esta inmensidad de actividades disminuye el tiempo real del maestro.

Por último, cabe decir que el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, es un instrumento que facilita y refuerza el estudio, el cual es utilizado de modo indicado por los profesores y alumnos en España. En México la mayoría de los maestros no se arriesgan a implementar este uso debido a la falta de conocimientos sobre esta y la carencia de los materiales en las escuelas por falta de presupuesto.

En definitiva, a modo de resumen podemos destacar las siguientes diferencias metodológicas en España-México:

- Clases magistrales (el maestro imparte la sesión) vs. trabajo por proyectos (el maestro sólo orienta, supervisa y coordina).
- Los alumnos son sujetos aprenden resolviendo ejercicios y apropiándose de los conceptos u operaciones vs. los alumnos investigan, hacen y crean su propio conocimiento (no hay un concepto o un procedimiento único, por lo tanto).
- La mayoría de los alumnos corrige sus propios ejercicios vs. el maestro es el único que puede corregir y revisarlos.
- Se evalúa el trabajo por trimestre mediante indicadores de competencias vs. el trabajo se evalúa bimestralmente según contenidos apegados a las competencias.
- Los recursos didácticos (principalmente el ordenador; luego, la pizarra y otros materiales concreto) vs. mucho material concreto (algunos recursos son creados por los propios chicos) y pizarra.

Hemos querido plasmar en estas páginas unas breves pinceladas del trabajo realizado en el centro junto a nuestros compañeros mexicanos.

Es imposible describir todas las actividades y explicar el fantástico clima de trabajo creado durante estos dos meses. Es una experiencia que recomendamos para todos aquellos compañeros que tengan la oportunidad de colaborar en programas de intercambios con profesores, ya sean de otras nacionalidades o de otros puntos de España.

Para que podáis ver algunas de las actividades realizadas en las clases os facilitamos las direcciones de las wikis de ambas clases:

- www.somos5b.wikispaces.com
- www.6bcolegiofabricadearmas.wikispaces.com



De izquierda a derecha los implicados del proyecto: Celia G. Arroyo García, Miguel Ángel Becerril Orenda, Ana Isabel Gómez Peñalver y Yesenia Guzmán Ramírez.



POR MARTA GUZMÁN ESCOBAR
ORIENTADORA EDUCATIVA EN EL CEIP "FÁBRICA DE ARMAS" Y CEIP "VALPARÁISO" DE TOLEDO

EL JUEGO:

un recurso educativo para todas las edades

A lo largo de la historia, el juego ha estado supeditado a diferentes filosofías y corrientes pedagógicas, desde la concepción de la escuela tradicional hasta la más innovadora introducción de la ludomotricidad, haciendo de él una herramienta de gran importancia didáctica hoy en día por el gran potencial que presenta para el aprendizaje.

Con el juego todas las personas participantes se sienten libres y dueñas de hacer aquello que espontáneamente desean, a la vez que desarrollan sus cualidades. De hecho, todo el personal experto del mundo de la infancia coincide en la gran influencia que la actividad lúdica tiene para el desarrollo equilibrado de las áreas cognitiva, afectiva y social en las edades tempranas.

En este sentido, y en la medida que sus participantes son más o menos libres de la ejecución del propio juego, podrían diferenciarse dos clases básicas:

- **Juegos espontáneos:** caracterizados por no tener ningún tipo de reglas fijas, y por tanto ser muy creativos y libres en su desarrollo.
- **Juegos dirigidos:** donde existe un fin y unas reglas preestablecidas desde el inicio. Están destinados a un grupo determinado y presentan unos objetivos definidos.

Por otro lado, aunque existen numerosas teorías sobre el juego (Conductista-Wundt, Evolucionista-Spencer y Hall, Funcionalista-Gross, Psicoanalista-Freud, Cognitiva-Piaget, SocioHistórica-Vigotsky, Ecológica-Sutton Smith, etc.), y cada una de ellas recoge una importante aportación, en la actualidad no existe ningún enfoque o teoría que trate al juego en su globalidad.

Ahora bien, y para el tema que nos ocupa, de todas ellas pueden extraerse una serie de principios que deben ser tenidos en cuenta desde el punto de vista didáctico para poder proponer el juego como un recurso educativo:

- Aceptarse como un proceso.
- No considerarse como la antítesis del trabajo.
- Es necesario tanto para niñ@s como para adult@s.
- Siempre está estructurado por el entorno, los materiales o el contexto en el que se produce.

- Su exploración genera mayor desarrollo en sus participantes.
- Adecuadamente dirigido asegura un mayor aprendizaje partiendo del nivel de conocimientos y destrezas previo.

Igualmente, uno de los grandes valores del juego radica en que constituye una actividad voluntaria en la que el alumno desarrolla libremente muchas de sus capacidades aprendiendo a desarrollar habilidades sociales, vivir nuevas experiencias de forma individual o conjuntamente con su grupo de iguales, favoreciendo la adquisición del lenguaje e incrementando su vocabulario al tiempo que facilita la iniciación del diálogo con aquellos con los que comparte el juego y desarrolla su creatividad e imaginación.

De este modo, podríamos considerar que el juego supone una de las actividades más relevantes en el proceso de evolutivo de una persona ya que contribuye al desarrollo de las siguientes dimensiones:

- **Biológica:** promueve la estimulación de las fibras nerviosas de nuestro cerebro.
- **Psicomotora:** tanto a nivel físico como de nuestros sentidos, el juego potencia el desarrollo del control muscular, la fuerza, el equilibrio, la percepción, etc.
- **Intelectual:** favorece tanto la estimulación del pensamiento como la capacidad para responder a los distintos estímulos y nuevas experiencias que se generan en las dinámicas de juego.
- **Social:** entrando en contacto con los iguales y aprendiendo normas de comportamiento con el entorno.
- **Afectivo-emocional:** por un lado genera placer, alegría, creatividad, etc... y, por otro, sirve para liberar y descargar tensiones.

En otro orden de cosas, es importante señalar que los niños y niñas no juegan a lo largo de su vida siempre de la misma forma. De hecho, y a pesar de que las formas de juego evolucionan de acuerdo con su edad, no desaparece la forma de juego anterior, sino que se transforma y se hace más compleja.

En este sentido, las etapas del desarrollo propuestas por J. Piaget constituyen un buen punto de partida para identificar qué tipo de actividades lúdicas podríamos poner en práctica con los niños y niñas en sus distintos momentos evolutivos.

De este modo, y desde la infancia hasta la adolescencia, los cuatro períodos que podrían llegar a establecer la idoneidad de un juego u otro serían los siguientes:

- **Período Sensoriomotor:** tiene lugar hasta los 2 años de edad y está caracterizado porque el conocimiento del entorno se realiza a través de la experiencia sensorial y la actividad motriz.
- **Período Preoperacional:** entre los 2 y los 6 años de edad, los niños y niñas piensan en símbolos y utilizan la representación mental en el lenguaje, por tanto su aprendizaje está basado en el juego simbólico y la imitación diferida.
- **Período de las Operaciones Concretas:** de 7 a 11 años, se caracteriza en que el pensamiento está limitado a la realidad física. La interacción social, el pensamiento lógico y el desarrollo de la imaginación son los aspectos de mayor desarrollo en esta etapa.
- **Período de las Operaciones Formales:** tiene lugar entre los 11 y 15 años y consiste en el desarrollo del pensamiento abstracto, lógico (inductivo y deductivo) y los sentimientos idealistas.



De este modo, y aunque es cierto que principalmente asumimos que el juego es una actividad siempre presente en la infancia y que nos resulta muy eficaz cuando pretendemos hacer que el interés del niño o de la niña se despierte, tras la gran variedad de capacidades que contribuye a desarrollar en los distintos períodos del desarrollo humano, queda patente que el juego es una herramienta didáctica de la que no podemos prescindir en la escuela por las grandes posibilidades que ofrece en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas etapas educativas.

Ahora bien, en cuanto a la diversidad de juegos existentes, la gran variedad de clasificaciones y tipologías de los mismos hacen que sea demasiado extenso su desarrollo, por lo se ha optado por ofrecer una clasificación genérica de los distintos tipos de juegos siguiendo las categorías planteadas por J.R. Moyles:

JUEGO FÍSICO

OBJETIVO:

Empleo del ejercicio para facilitar el desarrollo psicomotor.

TIPOS:

- *Desarrollo motor grueso:* construcción y destrucción.
- *Desarrollo motor fino:* manipulación y coordinación.
- *Desarrollo psicomotor:* movimiento creativo, exploración sensorial, juegos con objetivo y audacia (barras para trepar, danza, etc...).

JUEGO INTELECTUAL

OBJETIVO:

Conseguir el óptimo desarrollo cognitivo y favorecer el aprendizaje apoyando distintas áreas.

TIPOS:

- *Lingüísticos:* comunicación, explicación, escucha, contar relatos, etc...
- *Científicos:* exploración, investigación, resolución de problemas, etc...
- *Simbólicos y matemáticos:* representación, simulación, interpretación, "mini mundos", etc...
- *Creatividad:* estética, imaginación, fantasía, innovación, pintura, modelado, diseño, etc...

JUEGO EMOCIONAL Y SOCIAL

OBJETIVO:

Promoción de sentimientos de afecto, socialización, integración en grupos, empatía y comunicación.

TIPOS:

- *Terapéuticos:* agresión, regresión, relajación, soledad (madera, arcilla, música, etc...).
- *Comprensión:* sensibilidad (animales, roles, etc...).
- *Autoconcepto:* juegos de roles, emulación (rincones, talleres, debates, etc...).
- *Creatividad:* estética, imaginación, fantasía, innovación, pintura, modelado, diseño, etc...

Por otro lado, y siguiendo nuestro análisis desde un punto de vista educativo, debemos considerar que el juego es, en sí mismo, un medio de expresión, un instrumento de conocimiento, un medio de socialización, un regulador y compensador de la afectividad y un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras de pensamiento; en resumen, un medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad.

En este sentido, y como profesionales de la educación, para emplear el juego como recurso educativo nuestra labor en las aulas debería estar dirigida a adecuar las clases a los intereses y necesidades del alumnado promoviendo la participación activa y creadora. De este modo, los contenidos y las actividades deberán ser amplios y variados ofreciendo la mayor riqueza de opciones posibles, y promoviendo espacios nuevos y estimulantes que favorezcan el descubrimiento por parte del alumnado y estimule sus capacidades creativas.

Para ello, uno de los aspectos de gran importancia a considerar en el momento de seleccionar un determinado juego, radica en considerar las siguientes variables:

- **Momento evolutivo de los/as participantes.**
- **Características del momento** en el que se va a desarrollar el juego (tiempo, contexto, motivación, etc...).
- **Objetivos a desarrollar.**
- **Contexto socio-cultural.**
- **Ritmos de aprendizaje de los/as destinatarios/as.**

Finalmente, y si nuestro objetivo es emplear el juego como recurso educativo, se hace imprescindible proceder a una evaluación de los resultados obtenidos para valorar su adecuación en sucesivas ocasiones. Por ello, y a modo de ejemplo, algunos de los instrumentos que podríamos emplear para proceder a la evaluación de dichas actividades podrían ser:

- Anecdotarios de actuaciones aisladas.
- Listas de control que indiquen si se ha cumplido o no un determinado objetivo.
- Escalas de valoración que reflejen el grado de consecución del objetivo previsto.
- Relatos.
- Diarios.
- Muestreos de tiempo con las distintas conductas observadas.
- Registros de sucesión de conductas.
- Etc...

Y, a modo de conclusión, una cita para la reflexión:

"En el juego, el maestro del juego no es el maestro, sino el juego mismo"

Pierre Parlebas



BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

GASSÓ GIMENO, A. (2005). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC.

GALLEGO ORTEGA, J. L. (1998). *Educación Infantil*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.

MOYLES, J. R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. MEC. Madrid: Ediciones Morata.

VALLET, M. (2004). *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años*. Barcelona: CISSPRAXIS.



DESDE LA BANDERA...

Me solicitan colaboración. Con toda la humildad hago un intento. Pido disculpas por las obviedades que se podrán leer a continuación. Gracias.

Quisiera recordar frases o pensamientos que han sido recurrentes a lo largo de los cuarenta años de disfrute en la escuela: unitaria, graduada (desde primero a octavo de la EGB, casi todas las asignaturas) orientación en SOEV, Sapoe-Pipoe, y Orientación en Secundaria de la primera promoción en 1992, hasta hace menos de dos cursos.

Frases o ideas, teóricas, por supuesto, que pueden iluminar la práctica, única e irrepetible, con cada grupo y, especialmente, con cada familia y alumno...

- No le pidas al niño aquello que sepas que no te puede dar; pero aquello que pueda hacer él no se lo hagas tú...
- Si tratas las cosas como son las haces peor de lo que son, pero si las tratas como debieran ser, estás en el camino de conseguirlo...
- Aquél que no sabe dónde va no llega a ninguna parte.
- El éxito sólo está delante del trabajo en el diccionario.
- Si su hijo es inteligente pero es un vago... no será tan inteligente.
- No se puede educar aquél que se queda fuera del recinto escolar.
- Hay que descubrir y fortalecer aquello por lo que cada sujeto, vale, sirve y puede, para que finalmente quiera.
- No se puede enseñar todo a todos porque todos no pueden aprender lo que aprenden algunos.

- La única forma de que la escuela cumpla su cometido parte de que los padres, cuanto más pronto posible, los alumnos y los maestros y profesores, tengan y compartan los mismos por qué y para qué se acude a un centro educativo.
- ¿Qué quieres ser de mayor?, debe ser la base motivadora para darle sentido a la escuela y todo lo relacionado con el aprendizaje.
- ETC...

Seguro que a cada uno le vendrán otras muchas ideas, tan o más valiosas que las leídas anteriormente. Valdría la pena recogerlas y compartirlas, pues en pocas palabras se concentran años de experiencia, que, lamentablemente, se pierden si no se transmiten.

Me centraré, por ejemplo, en la primera:

No le pidas al niño aquello que sepas que no te puede dar; pero aquello que pueda hacer él no se lo hagas tú...

Siempre ha sido contrario al término "madurez", ya que se califica a un niño/a, de cualquier edad, cuando hay una expectativa para que haga, o diga, algo que se supone debe hacer a su edad. Por tanto, es una "etiqueta", no una cualidad del sujeto sino una adjetivación muy relativizada por parte del calificador, que se le pega al niño cuando éste no tiene responsabilidad alguna por lo que hace o deja de hacer.



Son sus capacidades, aprendizajes y conocimientos previos, y su actitud como valoración positiva hacia lo nuevo, lo que facilitará la motivación hacia nuevas asimilaciones o acomodaciones. (Piaget).

Siempre con la ayuda positiva, nunca negativa, del adulto para que supere el umbral que parte de lo conocido y llega hasta lo que se le propone, con un nivel inmediatamente superior (Vygotki).

A lo anterior hay que buscar que tenga el mayor significado para el niño, asociando lo nuevo con lo ya conocido, que será base y fundamento para otras nuevas experiencias y aprendizajes... (Aussubel)

Si la exigencia del adulto, profesor o padre, al alumno es superior a la capacidad del niño y se le "castiga" o "refuerza negativamente" porque no es capaz de satisfacer la demanda... no es por incapacidad del niño, sino por un error metodológico. "No es culpable el olmo por no dar peras sino mía por esperar o exigir que me las dé". Es dar el primer paso hacia el fracaso, la fobia a lo escolar, al profesor y a todo lo que la escuela representa.

Para evitar lo anterior hay que conocer muy a fondo los conocimientos previos, sus potencialidades y limitaciones, la influencia de las emociones en la relación niño adulto. (tanto cambio de profesor es un hándicap para el alumno, especialmente en infantil y primaria).

El acto didáctico por excelencia es ayudar a que el niño vea, experimente, compruebe que sabe hacer aquello que se le pide. Valorando lo que hace, por sí mismo, es valorarle a él y a su esfuerzo.

Hay que conseguir que perciba, sin tener conciencia de ello, que "vale, sirve y puede" y por tanto...QUIERE. (Si llega a asumir lo contrario, seguro que buscará nuevas actividades en las que se vea triunfador, fuera del ámbito de lo escolar).

Adquiere seguridad en sí mismo cuando el adulto le refuerza, le anima, le dirige con suavidad hacia nuevos desafíos, más o menos altos, según cada alumno, con más o menos tiempo para subirlos, según sus respectivos ritmos de

aprendizaje. (Escuela activa y aprender haciendo, hasta llegar a la autonomía del aprender a aprender).

Siempre podrá mejorar, progresar adecuadamente, siempre habrá un reto para superar el nivel superior día a día... Ese será el objetivo de todos los implicados en el hecho educativo.

No conseguirlo, antes de los seis años, habrá sido un primer e importante paso hacia el fracaso en el resto de las etapas. El daño estará hecho y "entre todos lo mataron y él solo..."

Si tratas las cosas como son las haces peor de lo que son, pero si las tratas como debieran ser, estás en el camino de conseguirlo.

Por supuesto, no tratamos cosas, aunque a veces, al despersonalizarlas y considerarlas números, así parecen. Estamos hablando de personas en una etapa potencialmente importante para llegar a su desarrollo adulto. Evolución y desarrollo vienen a ser lo mismo en la actualidad.

Todo momento es crucial en cada sujeto. Algunos más que otros, pero, en edad escolar, todos son trascendentes, es decir, traspasan las cuatro paredes del aula.

En la interacción con los adultos, éstos tienen un papel muy influyente: Las expectativas de los primeros sobre los niños condicionan su rendimiento, sus aprendizajes y su autoestima y su asertividad.

Estudios de Rosenthal, Orne, efectos Pigmalión, la profecía autocumplida, efecto Halo, etc; demuestran cuán importante es el adulto en la reacción del alumno ante la dificultad.

Por tanto, una estrategia metodológica para todo profesor, y especialmente para el orientador, cuando diagnóstica y transmite al alumno unos datos proporcionados por una prueba psicopedagógica, ha de inspirarse en la frase inicial. Debe cuidar muchísimo las formas.

El "no vales, no puedes, no sirves... para...", debiera estar desterrado en boca del profesor u orientador. Son palabras determinantes para que el alumno ten-

ga los argumentos necesarios que le justifiquen el "no querer". El objetivo de todos los adultos que interactúan con el niño ha de ser siempre positivo, es decir, esperanzador e ilusionante, sin dejar de ser realista.

En una palabra, que el alumno crea que vale para algo, que puede hacer muchas más cosas, que sirve para otras que en este momento no ha descubierto, pero ha de querer luchar y desarrollar todas sus capacidades, que seguro que las tiene.

La escuela está a su disposición para ayudarle a que lo consiga.

También, muchos padres, al hacer comparaciones entre hermanos o compañeros de su hijo, pueden llegar a comentarios descalificatorios. Se hace imprescindible que maestros y padres converjan en este campo, para evitarlo y con ello favorecer el autocepto, la autoestima y la asertividad del hijo y alumno.

La depresión, el abandono escolar, la fobia a la clase, es algo que no se consigue en un día. En algún momento se ha plantado la semilla de la deserción y el fracaso. Y en muchas ocasiones somos los educadores que, haciendo lo contrario de lo conveniente, fabricamos, sin querer, alumnos que odian la escuela... Llegando a la conclusión, como en el anterior comentario: "entre todos la mataron y él solo..."



POR J. LUIS GALVE MANZANO -CIDEAS, COLECTIVO PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLOS EDUCATIVOS APLICADOS-, ALEJANDRO S. DIOSES CHOCANO -UNIVERSIDAD SAN MARCOS DE LIMA (PERÚ)-, J. LUIS RAMOS SÁNCHEZ -UNEX- Y LUIS FIDEL ABREGÚ TUEROS -UNIVERSIDAD DE LA SELVA.TINGO MARÍA. (PERÚ)-

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DIFICULTADES EN LA LECTURA Y ESCRITURA Y CON ALTERACIONES DISLÉXICAS, DISGRÁFICAS Y DISORTOGRÁFICAS

parte II. de la evaluación a la intervención en la lectura y la escritura & dislexias y disgrafías

Podríamos evaluar de dos formas: a) de forma global, o lo que es lo mismo evaluar todos los procesos siguiendo el orden indicado con anterioridad (aplicación total de una batería); o b) evaluar por fases (partiendo de un determinado componente reconducir los procesos de evaluación, no siendo necesario generalmente aplicar la totalidad de la batería).

Nuestra propuesta queda reflejada en el siguiente cuadro y seguida de su explicación o procedimiento a seguir según el Modelo de doble ruta en cascada

LECTURA	TAREA / PRUEBA / TEST ESCALAS		PALABRA	ORACIONAL	TEXTUAL
Representación de contacto	Discriminación de grafemas		Lectura en voz alta	Comprensión de Estructuras Sintácticas Oracionales (visual)	Comprensión de textos: Comprensión lectora de oraciones Comprensión de Textos: Comprensión lectora de textos
Léxico grafémico de entrada	Decisión Léxica escrita (entrada visual)				
Sistema semántico	Emparejamiento palabra escrita-imagen (visual)	Repetición			
Léxico fonológico de salida	Denominación oral de imágenes (visual)				
Planificación de la secuencia de fonemas					
Retén fonológico					
Activación de planes articulatorios					
Sistema motor - articulación - (LECTURA)					

PASOS

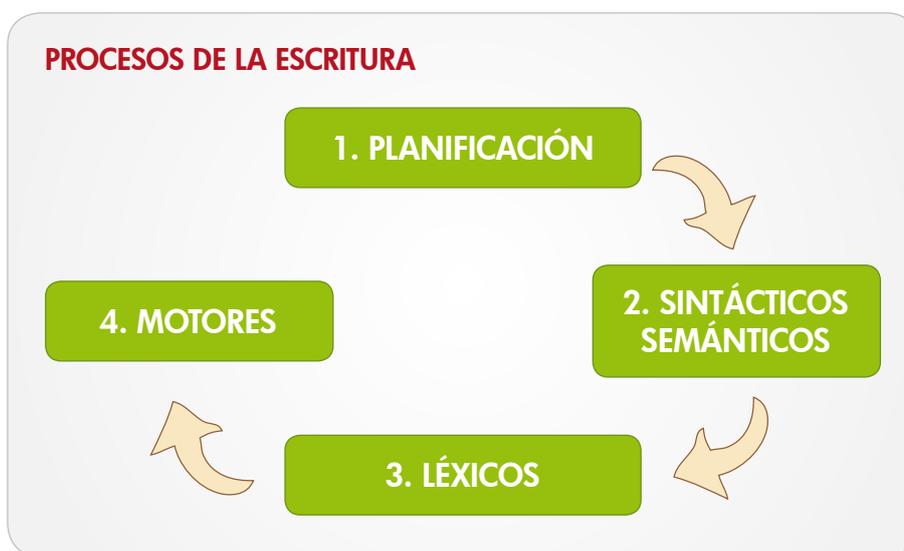
Sólo se aplican las rojas empezando por la **Lectura en voz alta de palabras** y **Ortografía de palabras de ortografía reglada y arbitraria**, entrada visual; ésta como complemento de la anterior) para la valoración de los **procesos léxicos y el funcionamiento de las rutas**.

En caso de resultados negativos en la **Lectura de palabras** se optará por las prueba **Repetición oral** para la **valoración desde el sistema semántico al sistema motor -articulación-**, y de obtener resultados negativos entonces se aplicaría la **Denominación oral de imágenes** para la **valoración desde el léxico fonológico de salida al sistema motor (articulación)**, (**Emparejamiento palabra-imagen**) para la **valoración del acceso a la semántica**, y (**Decisión léxica escrita**) para la **valoración del funcionamiento del léxico grafémico de entrada, así como para la valoración del nivel léxico y de las rutas**. Sólo se aplicaría **Discriminación de fonemas/grafemas**, si no pudiese contestar a las anteriores o los resultados fuesen muy deficitarios (para ver el funcionamiento de la representación de contacto).

En caso de resultados positivos en la **Lectura de palabras en voz alta** se continuará por la **Comprensión de Estructuras Sintácticas Oracionales y Comprensión de textos: Comprensión lectora de oraciones y Comprensión de Textos** -si se quieren obtener resultados por ambas vías), también valora la **fluidez lectora en silencio**. La **Conceptos básicos relacionantes** se aconseja se aconseja en niveles elementales (primeros cursos) para valorar **conceptos básicos espaciales, numéricos**, etc. La **Fluidez lectora** se incluirá para valorar las **observaciones lectura en voz alta, calidad lectora, tipo de lectura y fluidez oral**.

En consonancia con todo lo anteriormente descrito también vamos a hacer una breve presentación de los procedimientos a seguir para la evaluación de la escritura.

En el siguiente esquema se describe los procesos para evaluar la escritura:



Siguiendo el modelo de doble ruta se analizaría el funcionamiento de cada una de las rutas que inciden en los diferentes procesos escritores.

Igualmente podríamos evaluar de dos formas:

- a) de forma global, o lo que es lo mismo evaluar todos los procesos siguiendo el orden indicado con anterioridad (aplicación total de una batería).
- b) evaluar por fases (partiendo de un determinado componente reconducir los procesos de evaluación, no siendo necesario generalmente aplicar la totalidad de la batería).

Nuestra propuesta queda reflejada en el siguiente cuadro y seguida de su explicación o procedimiento a seguir según el Modelo de doble ruta en cascada

ESCRITURA	TAREA / PRUEBA / TEST ESCALAS		PALABRA	ORACIONAL	TEXTUAL
Representación de contacto	Discriminación de fonemas/grafemas	Repetición	Escritura al dictado	Producción de Estructuras Sintácticas Oracionales	Producción de textos. Protocolos de valoración de la escritura espontánea
Léxico fonológico de entrada	Decisión Léxica auditiva				
Sistema semántico	Emparejamiento palabra-imagen (auditivo)				
Léxico grafémico de salida	Denominación escrita de imágenes				
Planificación de la secuencia de grafemas					
Retén grafémico					
Activación de planes gráficos					
Sistema motor (ESCRITURA)					

PASOS

Sólo se aplican las rojas empezando por la *Escritura de palabras al dictado*, la *Ortografía arbitraria y reglada* y el *Dictado de homófonos* son consideradas como complemento de la anterior de los procesos léxicos y semánticos.

En caso de resultados positivos en la *Escritura de palabras al dictado*, para la valoración de los *procesos léxicos, y funcionamiento de las rutas*, se continuará por la *Producción de estructuras sintáctico oracionales* y la *Producción de textos* para la valoración del *procesamiento sintáctico semántico a nivel oracional y de textos*. En el caso de textos se cumplimentará alguno de los *protocolos de valoración cualitativa de la producción escrita de textos* mediante los protocolos propuestos.

En caso de resultados negativos en la *Escritura de palabras al dictado* se optará por las prueba *Repetición* para la valoración de la *representación de contacto*, y *Denominación escrita de imágenes* para la valoración desde el *léxico gráfico de salida a planes gráficos/sistema motor*, y de obtener resultados negativos en la *Repetición*, para la valoración desde la *representación de contacto hasta el acceso al sistema semántico*; entonces se aplicaría la *Emparejamiento palabra-imagen* para la valoración del *sistema semántico, o acceso a la semántica*, y *Denominación escrita de imágenes*, para la valoración desde el *léxico gráfico de salida a planes gráficos/sistema motor*. Complementariamente se aplicaría *Repetición* para la valoración de la representación de contacto, sólo si no puede superar las anteriores o existen muchas dificultades.

A continuación incluimos una síntesis de todo lo anteriormente escrito, donde exponemos de forma detallada los siguientes elementos:

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS
----------	-------------	--------	-----------	---------	---------

PARÁMETROS PARA EL ANÁLISIS DE ERRORES

TIPOS DE ERRORES

Lexicalizaciones

Errores semánticos

Sustituciones formales o errores visuales

Errores morfológicos

Errores fonémicos y gráficos

PARÁMETROS PARA EL ANÁLISIS DE ERRORES FONÉMICOS - GRAFÉMICOS

COMUNES: LECTURA Y ESCRITURA

- *Adiciones*
- *Omisiones*
- *Sustituciones*
- *Inversiones - Desplazamientos*
- *Rotaciones*

LECTURA

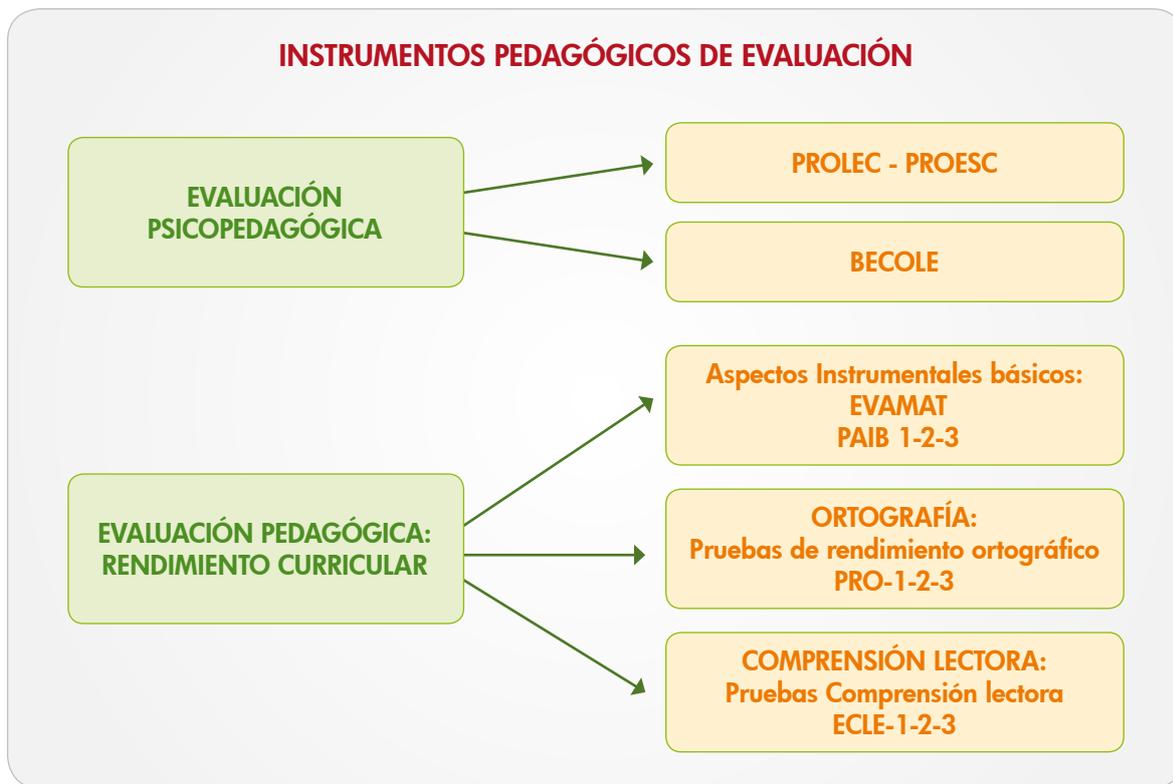
- *Vacilaciones*
- *Repeticiones - Rectificaciones*

ESCRITURA

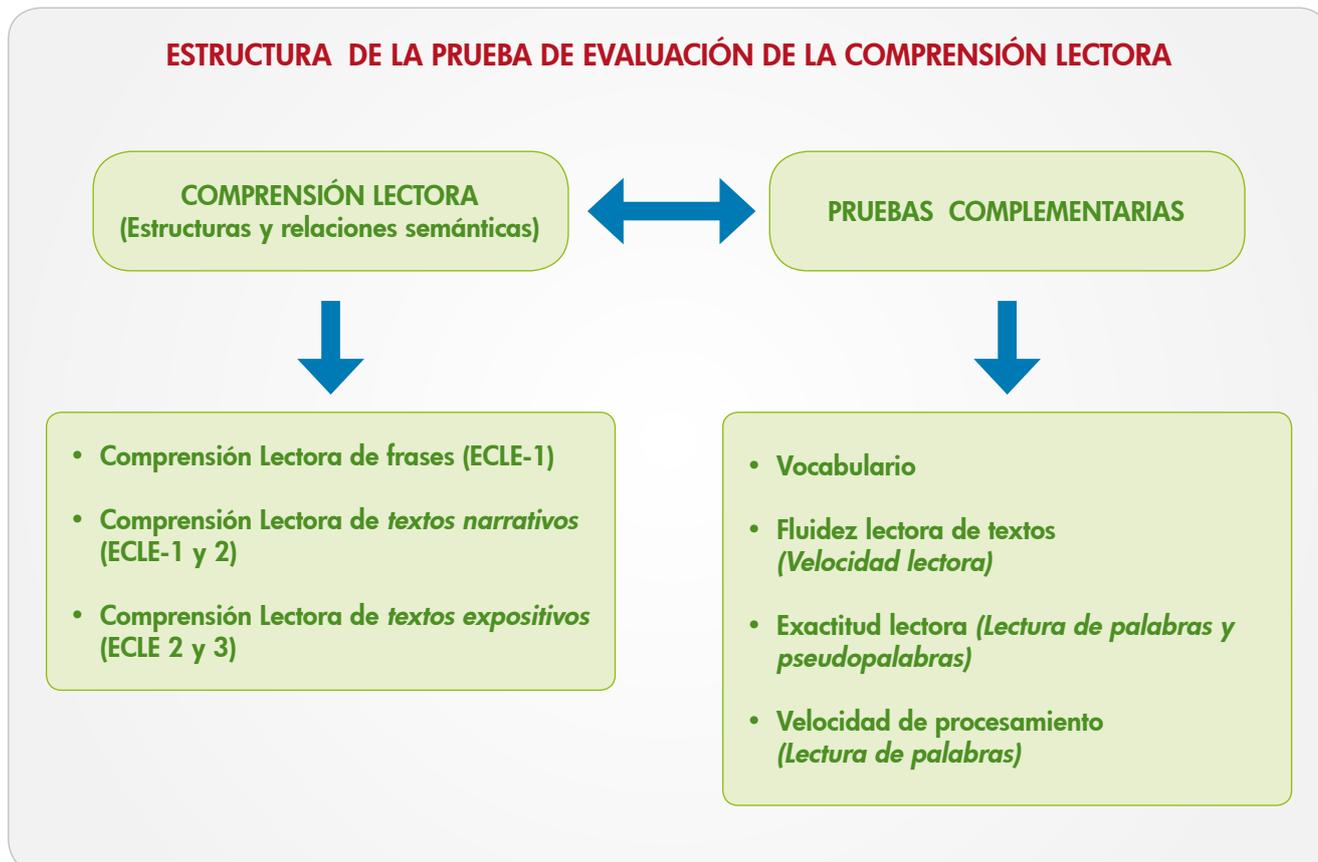
- *Uniones*
- *Fragmentaciones*

Errores combinados

Si queremos hacer una evaluación integral de la lectoescritura, consideramos que las pruebas disponibles en el mercado actual, y con mejor calidad en su construcción serían las siguientes:



De forma más detallada y centrándonos en la **comprensión lectora**, habría que considerar las **estrategias y relaciones semánticas** que usa o no, tanto en **frases** como en **textos narrativos y expositivos**.



Pero si los resultados en comprensión son deficitarios, además de considerar qué estrategias y relaciones semánticas que usa o no de forma adecuada, también habría que valorar el **nivel de vocabulario, la velocidad o fluidez lectora, la exactitud lectora y la velocidad de procesamiento**. Todo esto lo podemos realizar con las **Baterías ECLE 1-2-3 (EOS)** de reciente aparición.

PARÁMETROS PARA EL ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO

Exactitud lectora (MCFG/MCGF -> errores fonémicos/grafémicos)
(conciencia fonológica/segmentación fonológica)

Velocidad de procesamiento

Velocidad o fluidez lectora (dificultades de automatización lectora)

Dominio/Control ritmo y calidad de la grafía o caligrafía

Corrección ortográfica

Comprensión lectora

En el siguiente cuadro se detallan los nueve tipos de lectores en función de su rendimiento en cada una de las pruebas que integran ECLE 1-2-3 y en el propio manual se proponen las pautas para la intervención en cada variable.

Pautas que pueden ser útiles tanto a nivel correctivo como preventivo.

EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE ECLE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

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

Vocabulario: *Comprensión de significados*

Velocidad-Fluidez lectora de textos: *Automatismos procesos de decodificación*

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

Otro elemento significativo en el área del lenguaje y concretamente en el área de la lecto-escritura es el rendimiento ortográfico.

Tradicionalmente cuando se habla de ortografía, nos estamos refiriendo al dominio de las reglas o normas, sobre todo de la ortografía reglada, lo cual no deja de ser una visión parcial del aprendizaje de la ortografía.

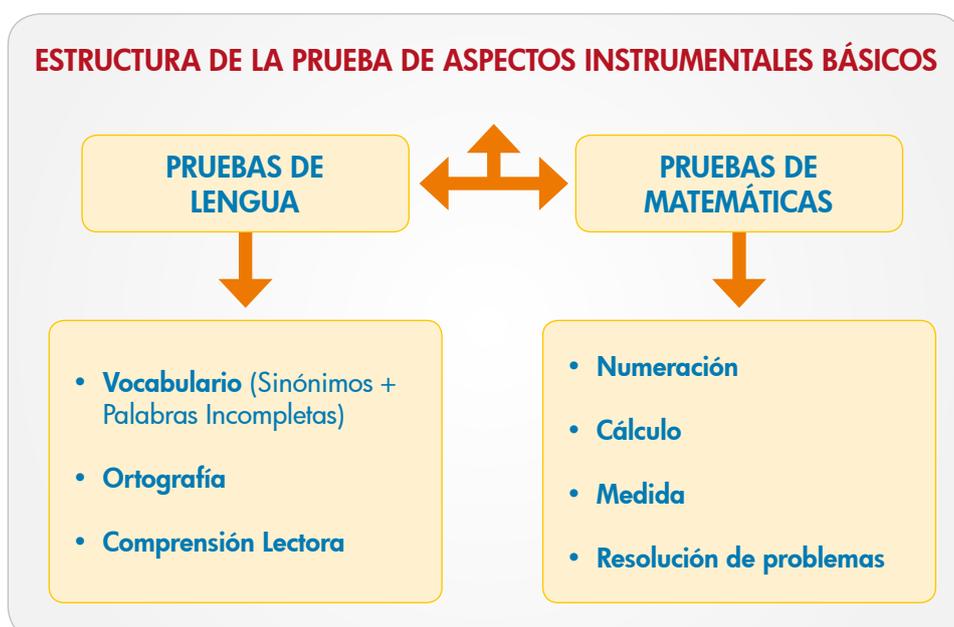
Siguiendo el modelo cognitivo, para un adecuado aprendizaje (y evaluación) de la ortografía habría que trabajar a nivel de **procesamiento léxico, sintáctico y semántico**.

A nivel de **procesamiento léxico** estarían las normas de *ortografía reglada y arbitraria*, las normas de *acentuación de palabras y monosílabos*, y la *escritura de pseudopalabras* (para ver si son capaces de generalizar el uso de las normas de ortografía reglada). A nivel de **procesamiento sintáctico** procedería valorar el uso de los *signos de puntuación (signos de puntuación en textos y uso de interrogativos y exclamativos -uso de la interrogación y la exclamación-)*. Por último procedería valorar el nivel de **procesamiento semántico** de la ortografía y esto se valora sobre todo con el uso de *homófonos*.



Para completar la evaluación de aspectos relacionados con el lenguaje y concretamente con aspectos curriculares relacionados con la lecto-escritura, podría ser aconsejable la evaluación del rendimiento/competencias curriculares en esta área.

Para ello, podemos disponer de las Baterías PAIB 1-2-3 (CEPE) que están diseñadas para evaluar estos aspectos.



Su estructura sigue el modelo cognitivo, estando estructuradas de la siguiente forma.

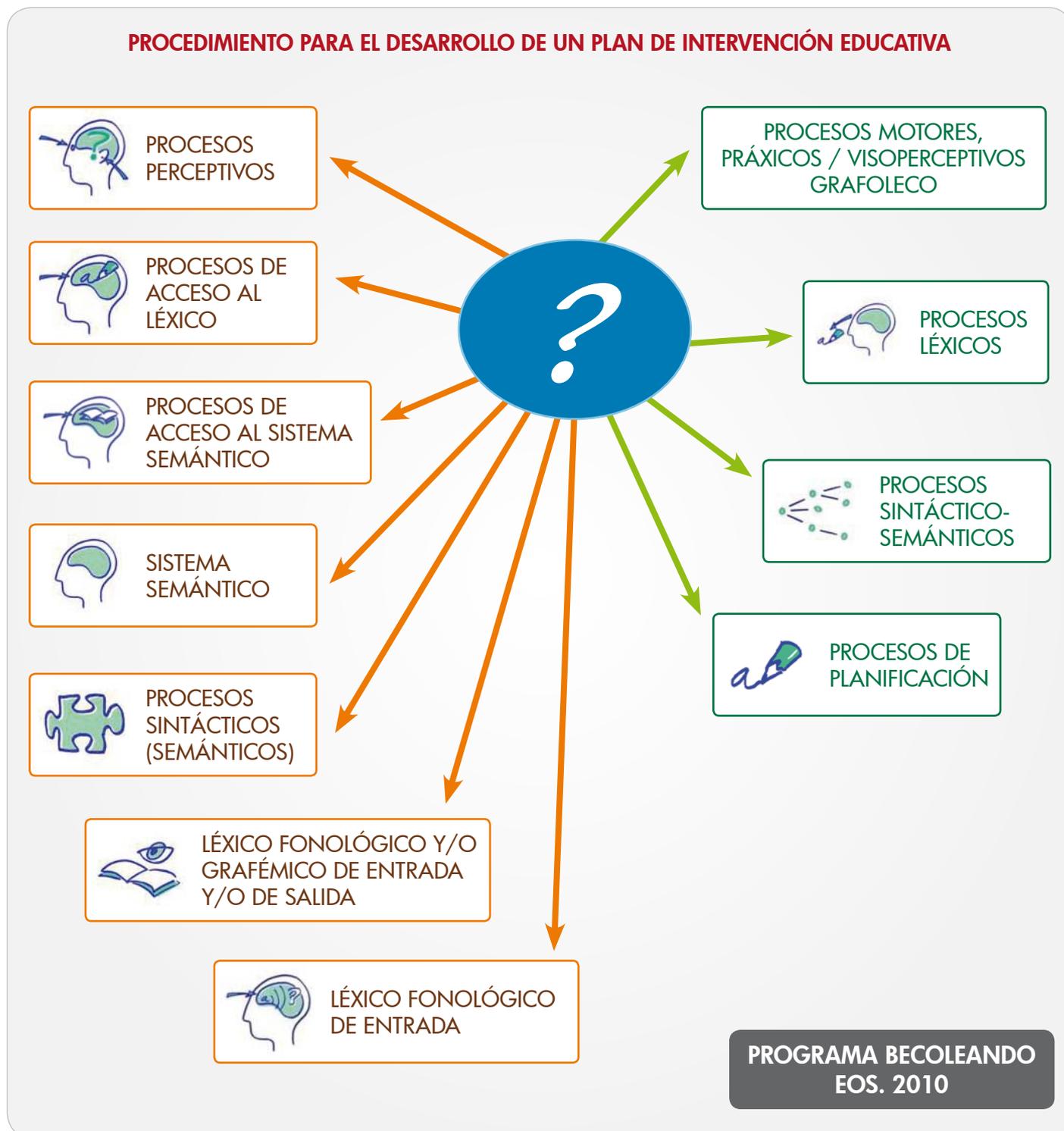


AVANCEMOS...

Entendemos que responsabilizarse de un problema y tomar medidas al respecto exige como mínimo:

- *Ser capaz de definir el problema* (en este caso, dislexias/disgrafías)
- *Plantearse hipótesis acerca de las causas que lo motivan*
- *Plantearse medidas para solucionar el problema partiendo de sus causas*
- *Valorar la viabilidad de esas medidas*
- *Calibrar las repercusiones positivas y negativas de las mismas*

Pero no vale sólo con evaluar & diagnosticar, lo que verdaderamente requiere este proceso es la intervención (preventiva o correctiva), y para ello hay que tener esa referencia teórico-conceptual, y un programa base del que partir para adecuar la respuesta a la necesidad de cada alumno. Para ello hemos generado el **PROGRAMA BECOLEANDO (EOS)**.



Procedería intervenir desde los procesos más simples a los más complejos o concretamente en los procesos concretos en los que falle o se haya detectado déficits.

Siguiendo el procedimiento indicado en los cuadros de las disociaciones procederíamos a:

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS
----------	-------------	--------	-----------	---------	---------

Por último, creemos que hay que tener en cuenta una serie de consideraciones a la hora de implementar la intervención. Para ello, debemos tener en cuenta una serie de estrategias que facilitarán el feedback con los alumnos, pudiendo realizar una verdadera retroalimentación y reconduciendo con ello el desarrollo de cualquier programa.

De forma sintética quedan reflejados en el siguiente esquema:



SIRVA PARA LA REFLEXIÓN

“El primer paso para solucionar los problemas es el optimismo.

Crear que se puede hacer algo es tener ya medio camino hecho”.

John Baines

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDET, M. J. (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje*. Vol. I: Fundamento teórico de la neurolingüística. Procesamiento normal del lenguaje. Vol. II: Neurolingüística. Aplicaciones a la clínica. Madrid: Ed. EOS.
- BENEDET, M. J. (2011). *Los cajones desastre. De la neurología, la neuropsicología, la pediatría, la psicología y la psiquiatría. Un acercamiento al tema desde la neuropsicología cognitiva*. Madrid: Ed. EOS.
- GALVE, J. L., TRALLERO, M. y otros (1994). *9ª Ed. LECO: Leo, Escribo y Comprendo. Programa para el desarrollo del lenguaje. 10 cuadernos. 7ª Edición*. Madrid: CEPE.
- GALVE MANZANO, J. L. (2005). *BECOLE. Batería de Evaluación Cognitiva de Lectura y Escritura*. Madrid: Ed. EOS.
- GALVE, J. L. (2007). *Evaluación e Intervención en los procesos de la Lectura y la escritura*. Madrid: Ed. EOS.
- GALVE, J. L., y TRALLERO, M. (2007). *LECO. Leo, escribo y comprendo. Programas de desarrollo del lenguaje. Fundamentos técnicos para la intervención. Monografía del programa LECO*. Madrid: CEPE.
- GALVE, J. L., TRALLERO, M., y Mozas, L. (2007). *ORTOleco. Programa de desarrollo de la ortografía. 10 cuadernos*. Madrid: CEPE.
- GALVE, J. L., TRALLERO, M., y DIOSES, A. S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía. ORTOleco. Programa de desarrollo de la ortografía. Monografía*. Madrid: CEPE.
- GALVE MANZANO, J. L. (coord.) (2008). *Evaluación e Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos*. Vol. I: Estudio de casos de dificultades de lenguaje (oral y lecto-escrito). Vol. II: Problemática asociada con dificultades de aprendizaje. Madrid: Ed. EOS.
- GALVE, J. L., y MARTÍNEZ, M. (2008). *Programa informático para la elaboración de informes. BECOLE: Batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.
- GALVE, J. L., TRALLERO, M., y DIOSES, A. S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.
- GALVE, J. L., RAMOS SÁNCHEZ, J. L., MARTÍNEZ ARIAS, R. y TRALLERO, M., (2009). *PAIB-1-2-3: Pruebas de Aspectos Instrumentales Básicos en Lenguaje y Matemáticas*. Elaboración y tipificación de pruebas de rendimiento ortográfico (nivel de E.I. 5 años a 1º ESO). Incluye versión informatizada.
- GALVE, J. L., TRALLERO, M., y MORENO, J. M., (2010). *BECOLEANDO: Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora*. Madrid: Ed. EOS.
- GALVE, J. L., TRALLERO, M., MARTÍNEZ ARIAS, R. y DIOSES, A. S. (2010). *PRO 1-2-3: Pruebas de rendimiento ortográfico*. Elaboración y tipificación de pruebas de rendimiento ortográfico (nivel de 3º a 5º de E. Primaria). Incluye versión informatizada.
- GALVE, J. L., RAMOS, J. L., DIOSES, A. S. ABREGÚ, L. F. y ALCÁNTARA, M. (2010). *ECLE 1-2-3: Evaluación de la Comprensión lectora (de 1º EP a 3º de ESO)*. Incluye versión informatizada. Baremos España y Perú.
- RAMOS, J. L., y CUADRADO, I. (2006 a). *PECO: Evaluación del conocimiento fonológico. Manual*. Madrid: Ed. EOS
- RAMOS, J. L., y CUADRADO, I. (2006 b). *Programa para el refuerzo del conocimiento fonológico*. Madrid: Ed. EOS
- RAMOS, J. L., CUADRADO, I. y FERNÁNDEZ, I. (2008). *ELO: Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral*. Madrid: EOS.

GENERACIÓN BURBUJA

PROGRAMA DE RADIO DE ORIENTACIÓN

1^{er} premio educaweb de orientación académica y profesional en la categoría menores de 35 años con iniciativas no aplicadas

TEXTO: INMACULADA ROSA PINA, PEDAGOGA

Inmaculada Rosa Pina es Pedagoga, Máster en Orientación Profesional y Máster en Empleabilidad y Recursos Humanos. Su experiencia profesional en el ámbito de la orientación y la formación abarca actividades tales como, docencia en Módulos de Orientación Laboral y Marketing Personal para la Ocupación, técnico en Programas Experimentales de Empleo, técnico de Acciones de Acompañamiento Personalizado y consultoría de formación siendo este último ámbito en el que se encuentra trabajando en la actualidad para la empresa Femxa Formación S.L, en Madrid. Así mismo ha sido gerente-propietaria de la empresa "Alerce Formación y Desarrollo S.L", dedicada a la consultoría y gestión de programas de Formación Profesional para el Empleo.

El proyecto *Generación Burbuja* nace como propuesta para la participación en la 4ª edición de los Premios Educaweb de Orientación Académica y Profesional, en la categoría de proyectos presentados por menores de 35 años con iniciativas no aplicadas y obtuvo el 1º premio.

INTRODUCCIÓN

El proyecto *Generación Burbuja* consiste en un programa de radio dirigido principalmente a jóvenes que pretende difundir diferentes aspectos relacionados con la orientación académica y profesional, tales como, itinerarios personalizados de inserción, el asesoramiento para la toma de decisiones sobre la elección de itinerarios formativos y el desarrollo de la carrera profesional, becas y ayudas al estudio, la búsqueda activa de empleo y el emprendimiento, los diferentes recursos en Internet para el acceso al empleo, información general sobre el sistema educativo y el mercado laboral.

Además de ello, se configura como un espacio de intercambio y colaboración entre los propios profesionales de la orientación y entre éstos y los oyentes.

Quizá el aspecto más relevante, dada la grave situación de crisis que atravesamos y alto índice de desempleo juvenil, sea favorecer la incorporación al mercado laboral de aquellos jóvenes que buscan su primer empleo, la reinserción laboral de quienes lo perdieron, y la reincorporación al sistema educativo de aquellos que por diversas circunstancias abandonaron prematuramente sus estudios.



¿POR QUÉ UN PROGRAMA DE RADIO?

Generación Burbuja tiene por objetivo la creación de un espacio radiofónico para desarrollar acciones de orientación académica y profesional, así como una red de participación, colaboración y solidaridad entre los/as jóvenes para afrontar con éxito la incorporación al mercado laboral y el desarrollo de la carrera.

La elección de la radio como medio para difundir la orientación profesional se basa, en la facilidad de acceso para todos los públicos, la posibilidad de establecer una comunicación directa, cercana y personal, y sobre todo porque la radio nos brinda la oportunidad de crear una experiencia que va a más allá del tiempo de emisión en las ondas.

El programa será el hilo conductor de un conjunto muy amplio de acciones que se desarrollarán paralelamente haciendo uso de otros medios, tales como: Blog, correo electrónico, las redes sociales más utilizadas por los jóvenes (Tuenti y Facebook), un canal de video, fonoteca...

La comunicación se dará, tanto de manera sincrónica durante la emisión del programa, como diacrónica durante el resto de la semana, respondiendo a las cuestiones que se plantean en estos foros y con las aportaciones que realicen los oyentes e internautas. Es, por tanto, un proyecto amplio y perdurable que trata de crear un espacio de encuentro entre los participantes y cuyo contenido parte de las sugerencias, consultas y necesidades de los mismos.

PARTICIPANTES

El proyecto va dirigido principalmente a jóvenes entre 15 y 35 años y también a profesionales de la orientación tanto del ámbito educativo como el laboral, docentes, familias, empresas y en general cualquier persona que necesite asesoramiento sobre su desarrollo profesional o quiera compartir una experiencia personal en este sentido.

Propone un enfoque interdisciplinar, el abanico de profesionales implicados en el proyecto es muy amplio, puede tratarse de orientadores del ámbito educativo y laboral, representantes de organizaciones empresariales, sindicatos y servicios públicos de empleo, docentes y cualquier persona que quiera compartir una buena práctica en relación a su desarrollo profesional.

En este sentido la labor de difusión es fundamental para motivar la participación en el mismo de expertos que con su experiencia profesional y personal contribuyan a enriquecer el contenido del programa y ofrezcan respuesta a las inquietudes de los jóvenes en relación a su educación y el acceso al empleo.

Así mismo, es importante implicar a las empresas o entidades que puedan demandar candidatos para cubrir puestos de trabajo o que quieran compartir información sobre diferentes profesiones, competencias profesionales necesarias para su desarrollo y la formación y especialización asociada a las mismas.

METODOLOGÍA

Los principios metodológicos en que se basa el proyecto son:

- Comunicación empática.
- Veracidad de la información.
- Motivación.
- Participación activa.
- Cooperación, colaboración y trabajo en equipo.
- El Uso de las TIC.

Otro aspecto relevante en cuanto a la metodología es el grado de interacción positiva que se genera entre las partes que conforma en proyecto **Generación Burbuja**, como herramienta útil de trabajo y como fuente de aprendizaje, motivación y participación.

SECCIONES DEL PROGRAMA

CABECERA DEL PROGRAMA

Saludos, introducción y tema del día. "Hoy en Generación Burbuja..." . Música de cabecera.

DUDAS EXISTENCIALES

En esta sección consiste en resolver las dudas o consultas que los oyentes hacen llegar a través del correo electrónico, contestador telefónico o las redes sociales durante la semana.

EL TEMA DEL DIA

Contaremos con la colaboración de expertos para llevar a cabo una charla/coloquio sobre temas de interés cuyo contenido se irá ampliando en función de las peticiones de los oyentes.

Estos son algunos ejemplos de los temas a tratar:

- Características del empleo en los jóvenes.
- La elección del itinerario formativo y la estructura del sistema educativo. Elegir una profesión
- Educación de Personas Adultas. Reincorporación al Sistema Educativo. Pruebas libres para obtener los títulos de ESO y Bachillerato. Pruebas de acceso a la Formación Profesional y a la Universidad.
- La acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.
- La formación profesional para el empleo y los Certificados de Profesionalidad.
- La Formación Profesional Específica.
- La selectividad. Las Universidades y su oferta.
- La formación on-line.
- Becas y préstamos para el estudio.
- El fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo.
- Los alumnos excelentes ¿con qué recursos cuentan?
- Los nuevos yacimientos de empleo y profesiones más demandadas.
- Los requerimientos del mercado laboral.
- El teletrabajo.
- Herramientas para la búsqueda de empleo. Canales de búsqueda de empleo.
- Las entrevistas de trabajo.
- La movilidad laboral.
- Las prácticas en empresas.
- El emprendimiento.
- Habilidades sociales para el empleo.
- El voluntariado como experiencia formativa y profesional.

TE INTERESA SABER

Información sobre las últimas novedades en relación a Becas y ayudas, concursos, convocatorias públicas, recursos de empleo y formación en internet y experiencias y buenas prácticas que nos lleguen por parte de los oyentes e internautas.

SAL DE LA BURBUJA

Revisión de las principales ofertas de trabajo para jóvenes, basándonos en la información de los servicios públicos de empleo, las agencias de colocación, los portales de empleo y la prensa.

Apertura de teléfonos: en esta sección se ofrece la oportunidad de que las personas que buscan trabajo puedan presentar su candidatura en directo. También se ofrece a las empresas o cualquier entidad, la posibilidad de hacer públicas sus demandas de empleo y los requisitos que han de cumplir las personas interesadas.

DESPEDIDA Y CIERRE

Breve síntesis de lo acontecido en el programa, agradecimientos e invitación para la próxima semana anunciando el tema que se tratará. Música de cierre

SECCIONES TRANSVERSALES

ENREDADOS

Consiste en hacer una revisión de los comentarios que los oyentes van realizando durante el transcurso del programa en las Redes Sociales.

No se trata de una sección fija ya que puede ir intercalándose entre las diferentes secciones siempre que se considere adecuado y relevante con el tema del programa.

MÚSICA

Tanto peticiones de los oyentes como música relevante con los contenidos.

EVALUACIÓN

La evaluación ha de ser continua y tendrá por finalidad verificar el logro de objetivos tomando como referencia una serie de indicadores cualitativos y cuantitativos en relación a los siguientes aspectos:

PARTICIPACION Y AUDIENCIA

- Número de personas que realizan solicitudes de amistad y participan en las redes sociales.
- Número de comentario y entradas en el Blog.
- Número de llamadas telefónicas y mensajes en contestador.

- Número de consultas a través de correo electrónico
- Número de expertos en orientación educativa y profesional que se suman al proyecto como colaboradores.

REPERCUSIÓN E IMPACTO

- Informe trimestral del Estudio General de Medios para medir la audiencia del programa.
- Número de personas que comunican haber accedido al empleo o la formación.
- Presencia en otros foros relacionados que nos enlacen y notas de prensa.





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

Orientaciones Metodológicas para el desarrollo de actividades de Educación en Valores mediante el Cine

El cine propone mundos que en cierto modo son posibles y que determinan en mayor o menor medida la percepción y reflexión del espectador. Es una ficción representativa de la vida que influye directamente en la misma realidad que nos envuelve (González J.F. 2002).

Pero la representación de la realidad precisa de un equilibrio en todos sus órdenes para que la influencia determinante que ejerce en el intelecto, relaciones y emociones sea sana y logre el objetivo de llevarnos, sin sesgos, a ese mundo que nos rodea y nos condiciona como individuos y como grupo.

Analizar cine en la escuela es mucho más que verlo y consumirlo. Es una postura de partida crítica, de escrutinio con distancia y de desarrollo divergente para poder profundizar en los valores y contravalores que propone la obra y que de algún modo formarán parte de nuestro currículum oculto.

Pero para que los alumnos no se conviertan en meros devoradores pasivos de mensajes manufacturados es necesario desarrollar modos de trabajo individual y en grupo que les permitan pasar al plano de espectadores activos, con perspectiva y con criterio propio, capaces de aprehender el verdadero mensaje de la película y el punto de vista desde el cual ha sido tratado.

Las películas son "realidades inacabadas", obras de arte que deben ser interiorizadas y culminadas de manera personal por cada espectador (González J.F. (2002)). No olvidemos por tanto que el cine no logrará su objetivo, no será cine como tal, si el espectador al final no hace "su cierre" propio, con sus sensaciones, sentimientos y emociones. Por ello, el papel del educador es guiar los procesos de reflexión y abstracción para que éstos sean significativos y supongan una vivencia de experiencias éticas y sociales; en suma, que constituyan una verdadera educación emocional.

ORIENTACIONES DE CARÁCTER GENERAL

Las orientaciones que se presentan a continuación pretenden ser únicamente una guía estándar de cómo organizar el visionado y análisis de una película en un grupo de alumnos o en un cine-forum; su ampliación, complementación, reestructuración y adaptación es necesaria, sin duda, en cada caso según el tipo de alumnos, niveles educativos, contenidos a tratar, película a visionar, etc.

Para analizar una película en grupo, Aguilar, P. (1996 y 2008) recomienda a los educadores en general tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Metodología activa para lograr aprendizajes contextualizados, funcionales y significativos.
- Trabajar con los alumnos la estructuración lógico-explicativa, la atención, capacidades críticas y reflexivas y la construcción de valores y actitudes a partir del análisis de ficciones audiovisuales.
- Análisis minuciosos de películas guiados por ejercicios de reflexión y abstracción de los alumnos.
- Partir de lo emotivo para entenderlo en nosotros mismos y ligarlo a lo analítico.
- Necesidad de conocer y trabajar los aspectos básicos del lenguaje audiovisual a la vez que la observación sobre su realidad cotidiana, personal y social, para contrastar ambas y extraer conclusiones.
- Trabajar en dirección a lograr un aprendizaje funcional, significativo y conectado con la realidad inmediata, que ayude a entender mejor la vida cotidiana que nos rodea.

Por otra parte, González Martel, J. (1996) nos plantea el concepto de cine-forum a través de las siguientes características:

- El cine-forum es una actividad de grupo que complementa la experiencia individual de ver la película y reflexionar, fomentando la expresión de las emociones suscitadas.
- Necesita un ambiente propicio de desarrollo.
- Es una herramienta educativa basada en la reflexión y el diálogo.
- No es un entretenimiento, no se concibe para "rellenar" espacios escolares vacíos.
- Deber ser una actividad atractiva conjugando los objetivos educativos (valores y actitudes) con los aspectos lúdicos y estéticos que favorezcan la inmersión en el análisis.

- No puede ser una actividad improvisada, sino responsablemente planificada.
- La selección del filme debe ser cuidadosa en función de criterios relevantes (edad, ciclo educativo, características del grupo,...).
- Debe incorporar un claro componente cinéfilo que permita descubrir las posibilidades del lenguaje cinematográfico.
- Debe ser capaz de impactar emocionalmente y a la vez permitir un análisis racional desde el punto de vista de los valores y desde el enfoque fílmico.

Ambos autores coinciden en conceptos que son verdaderas "ideas-fuerza" para el desarrollo de prácticas de visionado, reflexión y crítica de películas y para el logro de los objetivos educativos que se planteen con ellas, hablamos de:

- Planificación y organización.
- Lenguaje cinematográfico (códigos audiovisuales).
- Reflexión individual, intercambio grupal.
- Capacidad crítico-expositiva.
- Aprendizaje significativo y funcional.
- Educación en valores y actitudes.

A continuación, en base a lo anterior, planteamos un guión orientativo de cómo organizar una práctica de cine-forum en clase para educar en valores.

PROCESO DE ANÁLISIS DE UN FILM

a. Primeros pasos.

El educador o profesor inicia y dinamiza la actividad:

- Presentar la película.
- Da unos introductores mediante explicaciones que permitan un acercamiento al tema, pero sin entrar en intensos debates previos al visionado.
- Consignas clave para comenzar el análisis:
 - Argumentales.
 - Audiovisuales.
 - Axiológicas.
- Recursos: ficha técnica del film, plantillas de registro, registro anecdótico durante el visionado, algún cuestionario, medios audiovisuales, informáticos,...
- Propuesta didáctica: Auténtico guión argumental para realizar el análisis de la película.
- Aportes complementarios: Datos y contenidos "extra" de más difícil acceso, para enriquecer las actividades de análisis.

b. Marco pedagógico.

Hay que tener bien establecidos los siguientes aspectos:

- Tema del filme.
- Etapa educativa.
- Áreas curriculares que penetra la película.
- Competencias básicas implicadas.
- Valores y contravalores a trabajar.
- Objetivos: ¿informar?, ¿promover?, ¿enseñar?, ¿crear un punto de inflexión?,...

c. Desarrollo.

Punto de partida. Las emociones y sentimientos que la película puede ofrecer, analizando:

- ¿Por qué genera esas emociones?
- ¿Cómo lo hace? ¿qué mecanismo utiliza para hacer que nos identifiquemos con la trama?
- ¿Qué exige del espectador?

Estructura. Pueden adoptarse diferentes tipos de agrupamientos, pero en todo caso es fundamental que se trabaje en grupo. Lo normal es que se hagan grupos de 3 a 5 alumnos.

Condiciones ambientales. Disponer de espacio adecuados en cuanto a luminosidad, audición, comodidad, visibilidad completa y correcta para todos, un mínimo de calidad en la imagen y sonido, buen aislamiento de perturbaciones diversas, ...

Objetivos. A partir de los antecedentes dados por el profesor, hacer los alumnos un visionado atento, reflexivo y crítico, para captar la carga axiológica del filme con ayuda del código audiovisual, la identificación con la trama argumental y el cierre personal de la historia.

Proyección de la película.

- Proyectar sin interrupciones y sin comentarios, intentando generar un clima de máxima atención y concentración.
- Los alumnos mientras trabajan individualmente en sus plantillas (si las hay) o toman las notas que les parezcan oportunas sobre determinados aspectos.
- Si se trata de analizar a fondo y con detalle una secuencia concreta se repetirá cuantas veces sea necesario.

Elaboración.

Formados los equipos de trabajo:

- Puesta en común e intercambios dentro de cada grupo.
- Cada grupo determina en consenso unas conclusiones y una respuesta conjunta.
- Puesta en común de las conclusiones de todos los grupos, con exposiciones globales de cada uno y con oportunidad de generar debate para intercambios, matices, aclaraciones, discrepancias,...
- Clausura del debate por el profesor con una compilación de las conclusiones más relevantes.

d. Evaluación.

Indicadores de evaluación. El profesor puede seguir los siguientes:

- Pertinencia, corrección y coherencia de las opiniones grupales e individuales.
- Grado de aprehensión del mensaje de la película y captación de valores y contravalores; en suma, logro de los objetivos educativos.
- Calidad de la dinámica grupal desarrollada.
 - Orden y coherencia.
 - Respeto de turnos.
 - Atención y participación.
 - Corresponsabilidad.
 - Capacidades reflexivas y críticas
 - Grado de consenso intragrupal.
 - Interacciones.

Instrumentos y técnicas de evaluación.

- Cuestionarios, listas de control o escalas de estimación: Pueden ser sencillos instrumentos elaborados "ad hoc" que nos ayuden a realizar una evaluación inicial-diagnóstica para tomar el pulso a la cuestión y diseñar un buen punto de partida. También serán útiles como evaluación final para comprobar los efectos del filme y el logro de objetivos.
- Observación y registros anecdóticos: Permiten al educador hacer una evaluación formativo-continua mediante el registro del comportamiento y actitudes grupales de los alumnos durante la práctica.
- Video: La grabación de las exposiciones finales de los grupos y clausura del profesor puede ayudar a realizar un ejercicio de coevaluación.

MATERIAL FÍLMICO

El momento de la selección de filmes para tratar determinados temas en la escuela es crucial para tener éxito en la práctica, siendo muchos los factores que intervienen tal y como recomienda Aguilar, P. (1996), en síntesis:

- a. Elegir película entera o fragmentos (éstos deben tener suficiente coherencia interna).
- b. La calidad de una película no determina siempre el logro de los objetivos si existe pertinencia y está bien tratado el análisis. Puede ser tan efectiva una obra maestra como un telefilme para un objetivo concreto (valores, actitudes, dilemas,...).
- c. No hay que limitarse únicamente a elegir películas "positivas" que generan modelos pacifistas, igualitarios,

no-xenófobos, etc., ni tampoco "negativas" que sean auténticas aberraciones. La virtud puede estar en películas cuyos valores y antivalores se muestran en un grado "normal" y con más equilibrio. El reto del análisis es más significativo.

- d. No usar criterios acumulativos para hacer nuestra videoteca, sino criterios selectivos.

Añadimos a estas propuestas los siguientes criterios de selección de películas:

- a. **Significación.** Que trate aspectos "rentables" para nuestros objetivos formativos concretos.
- b. **Adaptación.** Adecuadas a las edades y conocimientos previos de cada audiencia.
- c. **Inteligibilidad.** Que permitan ser comprendidas sin esfuerzos "sesudos", para facilitar la atención, reflexión y aprehensión del mensaje.
- d. **Pertinencia.** Las temáticas y géneros cinematográficos están muy bien definidos en la actualidad. Debemos intentar "casar" los temas del filme con los valores que queremos promover.
- e. **Finalidades del filme.** Obras de libre expresión, de evasión, espectaculares o comerciales, de reconstrucción histórica, documentales, didácticas,..., tienen distintas finalidades que también dan opciones de adecuación a nuestros objetivos en el momento de ser seleccionadas.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, P. (2008). *El cine, una educación emocional en la sumisión y el maltrato*. Máster Universitario de Cultura y violencia de Género. Madrid: UNED.

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

FERNÁNDEZ ALMOGUERA, M. C. *Valor educativo del cine*. Boletín APOCLAM nº 16. Junio 2011.

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

GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-forum*. Madrid: Ed. Anaya.

INVICTUS

■ TEXTO: ENRIQUE LÓPEZ LÓPEZ. PSICOPEDAGOGO Y COMPONENTE DEL GRUPO DE TRABAJO COLABORATIVO CINE Y VALORES DE APOCLAM.

La historia de un país bien puede escribirse por sus más o menos adecuadas y eficaces políticas económicas, sociales y culturales, pero si por encima de todo ha existido una política humana y emocional promotora de conciencias y sensibilidades, ese país marca la diferencia por ser capaz de vencer obstáculos, actitudes negativas, creencias erróneas y antivalores desde dentro de cada ser, desde la conciencia de cada ciudadano, tal y como lo hizo el Nóbel de la Paz, Nelson Mandela, evitando que en Sudáfrica se instalaran las bases para una guerra civil de fondo racial.

La película *Invictus* es un claro ejemplo de la capacidad de regeneración y reconstrucción que tienen valores tan universales como el perdón, la reconciliación y la inspiración.

Está basada en hechos reales y no hace sino reflejar cómo un líder que estuvo injustamente encarcelado durante 27 años sale en libertad mucho más íntegro, generoso, henchido de perdón y orientado hacia un encuentro pacífico entre la minoría poderosa que lo encarceló y la mayoría negra que lo vota como presidente de Sudáfrica.

Este relato cinematográfico puede ser capaz de erizar nuestros sentimientos, promover nuestra inteligencia emocional y hacernos sensibles a la extraordinaria fuerza de la reconciliación basada en el perdón, la tolerancia, el compromiso y la esperanza.



INVICTUS (2009)

FICHA TÉCNICA

Título original: *Invictus*.

Dirección: Clint Eastwood.

Guión: Anthony Peckham (adaptación del libro de John Carlin "El Factor Humano"¹).

Producción: Warner Bros.

País y año de producción: Estados Unidos, 2009.

Género: Drama. Biográfico. Racismo. Deporte. Basado en hechos reales.

Fotografía: Tom Stern.

Música: Kyle Eastwood y Michael Stevens.

Interpretación: Morgan Freeman, Matt Damon, Tony Kgoroge, Julian Lewis Jones, Adjoa Andoh, Patrick Mofokeng, Matt Stern, Leleti Khumalo.

Duración: 134 minutos.

Web oficial: 30 Julio de 2004.

SINOPSIS

En 1990, tras ser puesto en libertad, Nelson Mandela llega a la Presidencia de su país y decreta la abolición del "Apartheid" justo en el momento en que la separación racial es máxima. Su objetivo era llevar a cabo una política de reconciliación entre la mayoría negra y la minoría blanca. En 1995, la celebración en Sudáfrica de la Copa Mundial de Rugby, y en concreto el equipo de la selección nacional, los "Springboks", fue el instrumento utilizado por el líder negro para construir la unidad nacional.

PREMIOS OBTENIDOS

2009. 2 nominaciones al Oscars: Actor (Morgan Freeman), actor secundario (Matt Damon).

2009. 3 nominaciones al Globo de Oro: Director, actor (Morgan Freeman), actor secundario (Matt Damon).

1) Título en Inglés: "Playing the Enemy"

EL DIRECTOR Y SU OBRA

Sobran presentaciones para Clint Eastwood como director, actor y productor. Actualmente es de los directores más valorados en Hollywood y en el cine mundial, habiendo cosechado entre otros premios cinco Oscars y cinco globos de oro. Cineasta polifacético, de gran trayectoria y extraordinariamente productivo que ha triunfado con películas como *Unforgiven* (1992), *Un mundo perfecto* (1993), *Los Puentes de Madison* (1995), *Million Dolar Baby* (2004), *Mistic River* (2003), *Cartas desde Iwo Jima* (2006) y *Gran Torino* (2008).

COMENTARIO

Esta película, basada en hechos reales, constituye un alegato a la capacidad de reconstrucción de las relaciones sociales que tienen el sentimiento y ejercicio de una reconciliación tolerante y comprometida.

Es un filme basado en hechos reales e inspirado en un libro cuyo título resume perfectamente el espíritu de la película: "El factor Humano". Sin duda el personaje, Nelson Mandela, practica un humanismo sincero capaz de regenerar emociones mediante su propio ejemplo, todo ello en constante búsqueda de la inspiración para perdonar basada en los valores más fundamentales con el fin de evitar la autodestrucción.

La película tiene una trama argumental sencilla, muy centrada en el Nóbel de la Paz y sus deslumbrantes actitudes de tolerancia, empatía y sentido común, logrando una inmediata y profunda identificación del espectador con el personaje. La maestría cinematográfica del director (Clint Eastwood) nos brinda un filme acabado, redondo y muy correcto, a la vez que sencillo argumentalmente, dotándole de una poderosa capacidad de permeabilizar en la fibra sensible del espectador.

La carga axiológica del relato llena plenamente de contenido a la película pero sin llegar a saturar emocionalmente al espectador, ya que es muy aséptica en aspectos políticos, aprovechándose la cinta casi al completo para activar nuestra inteligencia emocional. En efecto, el director tiene la habilidad de vadear perfectamente los elementos corrosivos de una complicada situación sociopolítica como es el final del "apartheid", centrándose sobre todo en actitudes, sentimientos, emociones y reacciones humanas que se imponen a otro posible juego cinematográfico más negativo que podría dar el trasfondo racial de la historia.

Críticos de cine como Tood MacCarthy² consideran la película como *una buena historia bien contada, en la que cada escena rebosa sorprendentes detalles*; José Manuel Cuéllar³ la ve como *un trabajo meritorio en su ejecución, aunque excesivamente idealista en su planteamiento, aún así, el trazo del maestro siempre firme*; Kirk Honeycutt⁴ apunta que *es un placer encontrar una película que realmente habla de algo*; finalmente Tom Long⁵ dice que *te deja sonriente, satisfecho e inspirado (...) un sólido entretenimiento de masas con un mensaje maravilloso (...)*.

Por otro lado, varios espectadores y aficionados al cine⁶ la describen, en síntesis, como *una película cuyo relato te atrapa (...), se consigue construir un sincero, emotivo y merecidísimo homenaje a Nelson Mandela (...), un cineasta con una caligrafía cinematográfica absolutamente inteligible y diáfana (...), la película nos ofrece una lección de humanismo con valores como el perdón y la empatía (...), el transcurso de los acontecimientos es interesante, diálogos eficientes, buen ritmo en general, gran puesta en escena y buenas actuaciones (...), una de las pocas películas que ha conseguido ponerme la piel de gallina últimamente (...), muestra cómo el perdón es más poderoso que cualquier arma nuclear (...)*.

2) Variety; 3) Diario ABC; 4) The Hollywood Reporter; 5) Detroit News; 6) Foros de opinión en www.filmaffinity.es

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA

TEMA: La igualdad y tolerancia social sin prejuicios.

ETAPA EDUCATIVA: Ed. Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Educación de personas adultas.

ÁREAS CURRICULARES: Ciencias Sociales (Geografía e Historia), Lengua Castellana y Literatura. Educación para la Ciudadanía, Filosofía-Ética. Educación Física.

COMPETENCIAS BÁSICAS:

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

VALORES	<p>IGUALDAD: "Derecho que tiene toda persona a la libertad, a servirse de su razón y, por tanto, a reconocer en la razón de los demás el límite de sus posibilidades de obrar. Supone reconocer al otro con la misma capacidad de autonomía y racionalidad".</p> <p>FORTALEZA: "Capacidad de sobrellevar situaciones y hechos adversos, venciendo los obstáculos con la ayuda de la inteligencia y la voluntad, y ser capaces de derrotar los miedos que nos impiden dar a nuestra vida su verdadero sentido."</p> <p>TOLERANCIA SOCIAL: "Consiste en el respeto de los derechos y los intereses de todas las personas, con independencia de sus circunstancias individuales, para la coexistencia pacífica. Ese respeto nace individualmente con la capacidad de respetar aquellos valores y normas que pueden ser diferentes a los propios, pero tan válidos como éstos".</p> <p>RECONCILIACIÓN: "Es el encuentro post-conflictual entre previos oponentes que restaura una relación social alterada por el conflicto. En este sentido, la reconciliación es un mecanismo de resolución de conflictos. El proceso de reconciliación está íntimamente ligado con la disculpa (admisión de responsabilidad), la justificación (rendir cuentas) y el perdón (remisión de la ofensa entre las partes)".</p>
CONTRAVALORES: Segregación, injusticia, intolerancia, discriminación, crueldad, odio y rencor.	
OBJETIVOS:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural e intercultural; y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. 2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. 3. Iniciarse y profundizar progresivamente en el lenguaje audiovisual. 	
CONTENIDOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de Derechos Humanos y sus valores fundamentales. • Conceptos fundamentales de ética y moral: Igualdad, fortaleza, tolerancia social y reconciliación. • Bases histórico-políticas del mundo actual y sus conflictos. • Conceptos básicos del lenguaje audiovisual: Composición y montaje. 	

METODOLOGÍA DE TRABAJO

I. ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO DE LA PELÍCULA

- **TRABAJO EN GRAN GRUPO.** El profesor plantea los elementos introductores e iniciadores previos: Orientación para la búsqueda de información, apuntes de ideas fundamentales relacionadas con el tema y especialmente sobre conceptos básicos de ética y de lenguaje audiovisual, entrega y comentario de la ficha técnica.
- **TRABAJO COLABORATIVO EN PEQUEÑO GRUPO** entre alumnos, formando cinco grupos cuyos proyectos de indagación y debate pueden ser los siguientes:
 - **GRUPO 1º: ELEMENTOS SOCIOGEOGRÁFICOS.** Ubicar Sudáfrica en un mapamundi y buscar información en la biblioteca y/o en Internet sobre el país, cumplimentando una ficha con los siguientes datos: Capital; Población (habitantes, orígenes, crecimiento,...); Extensión; Economía; Recursos naturales; Religión; Sanidad; Educación; Política y gobierno; Deportes; Conflictos sociales; Otros datos de interés.

A continuación intercambiar impresiones sobre la situación general de Sudáfrica.

Enlaces de interés: www.sudafrica.co.za; <http://es.wikipedia.org/wiki/Sud%C3%A1frica>

• **GRUPO 2º: LA SEGREGACIÓN Y EL APARTHEID.**

Buscar información en Internet y/o en enciclopedias sobre este “sistema” de política social.

- Plantearse y explicar los diferentes contravalores que sustentaban ese sistema de discriminación racial.
- ¿Qué objetivo perseguía el apartheid?, ¿de qué forma?
- ¿Qué medidas se impusieron con el apartheid para mantener separados a negros y blancos?
- ¿Qué significa que el apartheid “se institucionalizó” en Sudáfrica?
- ¿Qué diferencias generó entre la población negra y blanca?
- ¿Cómo y cuando acabó?

El profesor mediará y orientará para ayudar a los alumnos a extraer por consenso una conclusión final breve y concisa sobre la cuestión.

Enlaces de interés:

www.todoarquitectura.com/v2/noticias/one_news.asp?IDNews=2512

www.historiasiglo20.org/GLOS/apartheid.htm

www.facillectura.es/documentos/Declaracion_Universal_Derechos_Humanos_FL.pdf

• **GRUPO 3º: ANÁLISIS DEL PERSONAJE.**

Búsqueda de información básica sobre el presidente Nelson Mandela.

- Origen, edad,
- Profesión y estudios.
- Actividad social y política.
- Encarcelamiento, motivos, tiempo, condiciones,...
- Reconocimiento mundial.

El profesor mediará y orientará para ayudar a los alumnos a extraer por consenso una conclusión final breve y concisa sobre la cuestión.

Enlaces de interés:

www.cidob.org/es/documentacio/biografias_lideres_politicos/africa/sudafrica/nelson_mandela

www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mandela.htm

• **GRUPO 4º: EL VALOR DEL DEPORTE.**

Buscar información sobre el deporte en general y sus beneficios.

- ¿Qué valores transmite?
- ¿En qué ámbitos de la sociedad influye positivamente?
- ¿Qué aporta al bienestar y la calidad de vida individual y social?
- Aspectos positivos y negativos del deporte en las emociones de los espectadores. Beneficios y peligros de los espectáculos deportivos.
- La simbología en el deporte.

El profesor mediará y orientará para ayudar a los alumnos a extraer por consenso una conclusión final breve y concisa sobre la cuestión.

Enlaces de interés:

www.facillectura.es/documentos/Declaracion_Universal_Derechos_Humanos_FL.pdf

http://es.wikipedia.org/wiki/Deporte#Deporte_y_sociedad

• **GRUPO 5º: EL LENGUAJE CINEMATográfico.**

Buscar información básica sobre el montaje y la composición.

Reflexionar sobre los diferentes elementos de la composición (movimientos de cámara, color, intensidad de la luz, contraste, encuadre, líneas y superficies, ángulos, perspectivas, simetrías,...).

Debatir brevemente sobre los efectos que pueden conseguirse con el montaje y sus distintos tipos (narrativo, expresivo, ideológico, creativo, analítico, sintético,...).

El profesor mediará y orientará para ayudar a los alumnos a extraer por consenso una conclusión final breve y concisa sobre la cuestión.

Material de consulta: "Lenguaje Audiovisual cinematográfico. Capítulos 4 y 8" (Proyecto de Cine y Valores de APOCLAM)
www.cineyvalores.apoclam.org

Enlaces de interés:

www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/montajecine.htm

<http://es.wikipedia.org/wiki/Montaje>

www.fba.unlp.edu.ar/ingreso2010/comisiones/ingreso%20para%20la%20WEB/textos_ingreso_cine/Textos%20Ingreso%20Cine/Composici%C3%B3n%20Cinematogr%C3%A1fica.pdf

www.slideshare.net/davidcardona/la-composicin-cinematografica-presentation-725134

Finalmente, previo a ver la película, se expondrán brevemente a todo el grupo-clase las conclusiones obtenidas por cada uno de los grupos, pero sin llegar a establecer debate previo en profundidad, sino con la finalidad de compartir los conocimientos elaborados por los grupos.

El profesor orientará y mediará en esta actividad para que sea breve, ágil y significativa.

II. VISIONADO DE LA PELÍCULA

1. Breve explicación introductoria de la película, sinopsis, personajes principales y momentos de la película propicios para un análisis audiovisual.
2. Proyección continua, sin comentarios, sin cortes ni perturbación alguna, para lograr la máxima atención y concentración posibles de los espectadores.
3. Revisión de escenas interesantes durante las actividades posteriores al visionado.

III. ACTIVIDADES POSTERIORES AL VISIONADO

En **pequeño grupo o a nivel individual** se reflexionará y se comentarán los siguientes interrogantes:

1. Al principio de la película, ¿qué diferencias veis entre el grupo de chicos blancos y el de chicos negros que juegan al rugby al paso de Mandela?, ¿visten igual?, ¿muestran las mismas emociones?, ¿qué te sugiere la carretera que los separa?; hasta las vallas que delimitan sus respectivos campos de juego son diferentes ¿qué puede indicar eso?
2. Las noticias informan de la situación del país en el momento de la toma de la presidencia de Mandela, ¿cómo es esa situación?, ¿qué te sugiere el contraste de la violencia racial de la calle frente a la petición universal de paz de Mandela en su discurso?, ¿qué personalidad del protagonista va delineando el relato?, ¿es beligerante o es tolerante?, razonalo.

3. ¡Atención a la composición! Hay una secuencia muy significativa cuando Mandela va por primera vez al despacho presidencial y se encuentra con los funcionarios y trabajadores. Atiende a los siguientes aspectos:
- ¿Qué puede estar transmitiendo la cámara que va de espaldas filmando al presidente mientras avanza por el pasillo en dirección a la propia cámara?; es como la visión que tendría el espectador de cara al presidente, ¿qué te sugiere esa secuencia?
 - Señala y comenta con tus compañeros de grupo qué sensación transmiten las líneas verticales de esa secuencia (bastidores de las puertas, las propias puertas que atraviesa, las cortinas del despacho, los mástiles de las banderas de pie, las líneas rectas de los muebles,...), razonadlo:

<input type="checkbox"/> Austeridad	<input type="checkbox"/> Equilibrio y firmeza	<input type="checkbox"/> Aprisionamiento del personaje
<input type="checkbox"/> Incertidumbre	<input type="checkbox"/> Rectitud y rigidez	
 - Ante el sorprendente discurso de Mandela a los trabajadores de presidencia, ¿qué intenta transmitir el director con la luz de baja intensidad de las estancias donde transcurre la acción?, débátelo.

<input type="checkbox"/> Negatividad	<input type="checkbox"/> Engaño	<input type="checkbox"/> Pesimismo
<input type="checkbox"/> Dificultad	<input type="checkbox"/> Incertidumbre	
- Comenta los valores y contravalores que veas en la secuencia en la que Mandela habla con su jefe de escolta, y posteriormente cuando los dos grupos de guardaespaldas se enfrentan e intercambian impresiones sobre sus objetivos y modo de trabajar.
 - En dicha secuencia de los escoltas blancos y negros, analiza sus ropas, peinados, complementos, actitudes, gestos, estilos, etc. ¿qué diferencias ves?, ¿qué te sugieren?
 - En una secuencia vemos pobreza en las calles y un acto de beneficencia en la iglesia con un niño negro, al cual le dan una camiseta del equipo nacional de rugby pero él la rechaza, ¿por qué?, ¿qué sentimientos tiene hacia el equipo de su país?, ¿qué simboliza para él?
 - De nuevo, ¿qué valores encarna Mandela cuando se dirige firmemente a la comisión que quería eliminar los símbolos del equipo nacional de Rugby?, ¿por qué quieren eliminarlos?, ¿qué actitudes espera Mandela de ellos?
 - A partir de este momento ni siquiera los miembros de su equipo entienden el objetivo de Mandela con el rugby, y él lo define como una "maniobra humana", ¿qué entiendes tú por esa expresión?
 - Analiza los valores y actitudes que Mandela quiere insuflar al capitán del equipo cuando lo recibe en su despacho.
 - Un escolta dice que para Mandela "**nadie es invisible**", ¿qué significa eso y qué relación tiene con sus objetivos "humanos"?
 - ¿Qué cambios ha habido en el equipo para que salga de gira y visite a los niños en barrios pobres?, ¿qué actitudes promueven?. ¿Qué sienten los jugadores cuando ven que desde la pobreza y la miseria los niños negros los aplauden y los jalean?, ¿está consiguiendo su objetivo el presidente?
 - Comentad qué valores y convicciones está representando el capitán del equipo tras hablar con Mandela y después con sus jugadores. ¿Entendió bien el objetivo y el mensaje del presidente?
 - ¿Qué tipo de música se oye en la secuencia anterior del equipo con los niños?, ¿y en la fiesta de celebración de la victoria del equipo contra Australia?, ¿triste, enigmática, esperanzadora,...?, ¿qué evoca?
 - Hasta los escoltas juegan al rugby entre ellos, ¿qué efecto está consiguiendo el fenómeno Mandela?

15. Atención al montaje. El director hace un montaje muy dinámico en la celebración del partido final contra Nueva Zelanda. Va alternando las imágenes del partido con las distintas situaciones en las que los ciudadanos lo están viendo o siguiendo por radio (el niño negro con los policías a la puerta del estadio, el bar de los negros, el palco presidencial del campo, los escoltas y las casa de los blancos):

- a. ¿Qué tipo de montaje es?, ¿por qué?
- b. Exponed el desarrollo de la secuencia y explicad cómo se van elaborando y expresando las emociones de jugadores, autoridades y seguidores, según avanzan las situaciones alternándose entre sí.
- c. ¿Qué opinas de ese cierre de la historia mediante el montaje?

DEBATE FINAL DE TODO EL GRUPO-CLASE

1. Pensad en el fenómeno que explica la película y recordad cuando España ganó la Eurocopa de fútbol y seguidamente el mundial (precisamente en Sudáfrica); ¿era un orgullo lucir banderas de España?, ¿se hablaba de nacionalismos comunitarios e independencias?, ¿se era del Madrid, o del Barcelona, o de otros equipos?, ¿de qué equipo éramos en realidad?, ¿te sentías orgulloso de tu equipo?, ¿te reconfortaba que todo el mundo pensara como tú y apoyara al mismo equipo?, ¿qué sensación de unión experimentabas?..

Compara esa situación con la de la película y di que se siente en situaciones de este tipo..

2. Comentad en gran grupo, muy brevemente, en qué momentos de la película se dan estos valores y actitudes: *Superación; Tolerancia; Templanza; Reconciliación; Inspiración; Hermanamiento; Perdón; Optimismo; Ilusión; Igualdad; Compromiso.*

3. Con la mediación del profesor, cerrar del debate con unas breves conclusiones finales a modo de aforismos, o ideas-fuerza, y recogerlas por escrito.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

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

APOCLAM (2012). *Lenguaje Audiovisual cinematográfico*. (Proyecto de Cine y Valores de Apoclam).

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

EASTWOOD, C. (2009). *Invictus* (Filme).

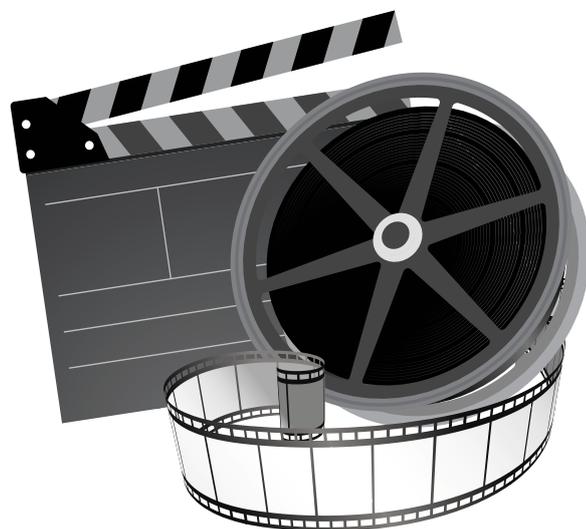
GIL COLOMER, R. -Editor Coordinador- (1997). *Filosofía de la Educación hoy. Diccionario*. Madrid: Dykinson.

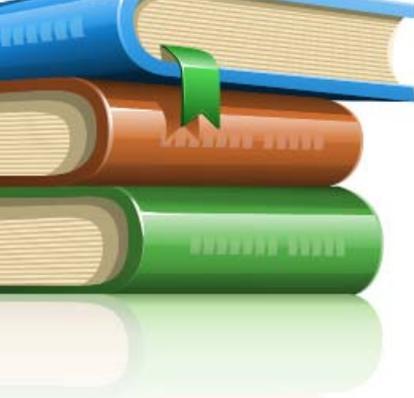
www.filmaffinity.es

www.slideshare.net

<http://es.wikipedia.org/>

www.facillectura.es/documentos/Declaracion_Universal_Derechos_Humanos_FL.pdf





Bibliografía comentada

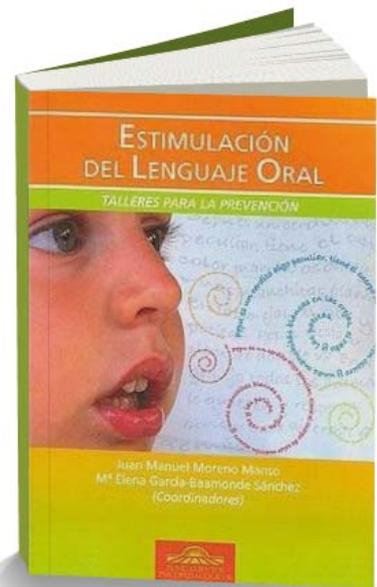
ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL

Moreno Manso, J.M., García-Baamonde Sánchez, M^o E. (Coordinadores). Colección Fundamentos Psicopedagógicos. Editorial EOS.

El libro "Estimulación del Lenguaje Oral" tiene un enfoque eminentemente conversacional y potencia de forma prominente la competencia comunicativa.

El libro se organiza de la siguiente forma: presenta un capítulo introductorio sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, tres capítulos centrados en la estimulación del lenguaje a nivel de la educación infantil y primaria, dos capítulos que centran la estimulación del lenguaje en poblaciones específicas sociales (alumnos inmigrantes e institucionalizados) y tres capítulos destinados a la prevención para poblaciones específicas (ACNEAE: TEA, cognitivas y de discapacidad auditiva).

Se presenta asimismo un programa preparado para la estimulación del desarrollo fonológico en alumnos de educación infantil y un estudio de aplicación de un tratamiento a un alumno con TEA.

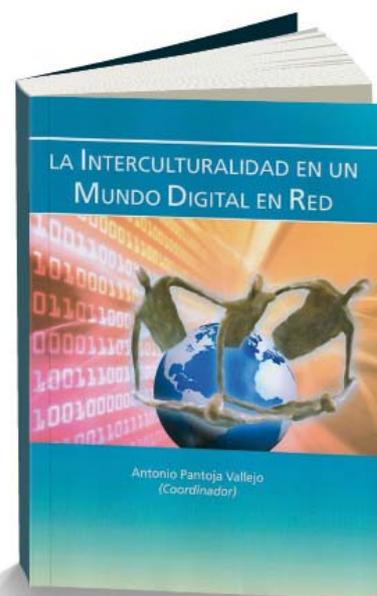


LA INTERCULTURALIDAD EN UN MUNDO DIGITAL EN RED

Antonio Pantoja (Coord.) Ed. EOS

Es un libro con un fuerte arraigo en la práctica de la interculturalidad, nacido de ella, y con el bagaje de haber experimentado en las aulas las ideas que ahora se recogen en este manual.

Los autores son conscientes de que los ordenadores y la conexión a Internet son iguales a todo el mundo, la brecha digital está ahí, pero sí mantienen la certeza de que en un Mundo Digital en Red es mucho más fácil y posible la gestión de la diversidad cultural.





EL VIAJE DE SILVIA

Aníbal Puente Ferreras, Virginia Jiménez Rodríguez, Carmen Llopis Pablos.
Editorial CEPE.

El Viaje de Silvia es una colección de Materiales Curriculares que entrenan el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los alumnos de Educación Infantil (4-5 años), con especial énfasis en aquellos aspectos que inciden en el éxito académico y que desarrollan las competencias básicas, partiendo en todo momento de la comprensión lectora y la alfabetización científica, aportando de esta manera un enfoque curricular globalizador, sin desatender ningún área.

No se trata de un listado de actividades que el alumno desarrolla de manera automática. Lo fundamental es incrementar la autorreflexión y conciencia del valor de la actividad. Estas actividades destacarán el valor y significado de las estrategias metacognitivas para su vida y para el éxito en la escuela. El material para el alumno debe presentarse de forma amena, con ejemplos adaptados a su contexto e intereses, de forma interactiva. Las actividades y procesos centrales a desarrollar son: metamemoria, metaatención, metacompreensión lectora, metarazonamiento y otros procesos sustantivos del pensamiento creativo e independiente.

Incluye también algunas fotografías con una temática cercana para poder leer imágenes partiendo de los intereses de los niños y niñas de estas edades, y con este soporte la atención y la motivación están prácticamente aseguradas. Si se comienza en esta edad (alrededor de los 4 años) a entrenar a los niños en estrategias cognitivas primero y metacognitivas después, en el área de la lectura, los beneficios serán mayúsculos en edades posteriores.



MARIACA TIENE UN PROBLEMA

Este material pretende ayudar a los maestros de esta etapa tan importante es su labor diaria de enseñar a leer. Para ello se proponen una serie de cuentos, entre otros recursos, donde se aplican estrategias cognitivas y se introducen estrategias metacognitivas.

Si los niños y niñas aprenden e interiorizan esta metodología pueden llegar a transferir el aprendizaje a otras materias en su recorrido escolar con el consiguiente éxito académico.



OBSERVO Y COCINO... JUGANDO

La observación es una característica que tienen y que debemos fomentar, y el lenguaje de la imagen es altamente motivador para ellos. Las imágenes también se leen y a la edad de 3-4 años no hay mejor forma para iniciarles en la lectura. Por supuesto, también la experimentación es básica para su aprendizaje. Por estos motivos este material está compuesto por la lectura de fotografías y recetas sencillas, entre otros recursos.

Está pensado para que se trabaje en el aula aplicando la metodología que se indica, donde se hace hincapié en la adquisición de estrategias cognitivas y se inicia la adquisición de estrategias metacognitivas. Si eres un docente implicado en el mundo educativo y abierto a nuevas metodologías, estamos seguros que vas a sacar partido a este material.

Novedades Legislativas



SELECCIÓN REALIZADA POR JESÚS CAÑAMARES.

NORMATIVA DE MARZO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	14/03/2012	54	Resolución de 31/10/2011, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2011-2012.
DOCM	23/03/2012	61	Orden de 09/03/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen las bases y se convocan los premios extraordinarios de formación profesional del sistema educativo de grado superior correspondientes al curso 2010/2011.
DOCM	23/03/2012	61	Resolución de 15/03/2012, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan, para el año 2012, pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, destinadas a personas mayores de dieciocho años en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	30/03/2012	66	Orden de 26/03/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 31/01/2012, por la que se publica la plantilla orgánica de los centros docentes dependientes de la misma, donde imparten enseñanza los funcionarios 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.
DOCM	30/03/2012	66	Resolución de 22/03/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en 4º curso de Educación Primaria y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria correspondiente al año académico 2011-2012.

NORMATIVA DE ABRIL

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	16/04/2012	75	Resolución de 10/04/2012, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2012/2013 en centros docentes no universitarios que imparten enseñanzas de Régimen Especial, y se especifican los plazos para determinados procedimientos establecidos en la Orden de 02/05/2007, de desarrollo del procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios que imparten enseñanzas de Régimen Especial en Castilla-La Mancha.
DOCM	19/04/2012	78	Resolución de 10/04/2012, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2012/2013 en centros docentes de titularidad pública de Castilla-La Mancha que imparten educación para personas adultas, y se establecen los plazos para determinados procedimientos señalados en la Orden de 05/04/2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en dichos centros.
BOE	21/04/2012	96	Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	27/04/2012	84	Orden de 23/04/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 12/03/2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
DOCM	30/04/2012	85	Resolución de 27/04/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca la realización de pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional.

NORMATIVA DE MAYO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	02/05/2012	86	Orden de 18/04/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se aprueban las bases reguladoras y la convocatoria para la selección de proyectos de innovación educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	11/05/2012	93	Orden de 08/05/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se declara que no son objeto de concurso determinadas plazas del concurso general de traslados de ámbito regional convocado 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.
DOCM	14/05/2012	94	Resolución de 14/05/2012, de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa, por la que se resuelve definitivamente el concurso de traslados de ámbito regional convocado por Resolución de 15/11/2011, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, entre funcionarias y funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos y Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.
DOCM	14/05/2012	94	Orden de 30/04/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 23/03/2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula el procedimiento y los criterios para la dotación de recursos adicionales para la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los niveles de Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en los centros docentes privados concertados de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.



Salón social y restaurante



Un paisaje inigualable



Siete habitaciones dobles



Piscina privada



El Retiro de San Pedro

Disfruta de la naturaleza
y el auténtico turismo rural

Habitación doble desde **60 €**/Noche