

apoclam

JORNADAS DE ORIENTACIÓN CUENCA 2013

EXPERIENCIAS DE TRABAJO

CONTADAS POR NUESTROS
ORIENTADORES

EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE

EDUCANDO EN VALORES
A TRAVÉS DEL CINE



apoclam

- 3 EDITORIAL
SATISFACCIÓN Y OBJETIVOS CONSEGUIDOS
- 4 APORTACIONES DE APOCLAM
AL BORRADOR DEL DECRETO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL
- 14 III JORNADAS DE ORIENTACIÓN

ARTÍCULOS

- 7 INFORMACIÓN TÉCNICA SOBRE LAS MEDIDAS DE LA LOMCE Por Sergio Carretero Galindo
- 10 UNA SERIE DE IDEAS, OPINIONES Y/O REFLEXIONES EN TORNO A LA LOGSE Y LA LOMCE Por José Luis Galve Manzano
- 14 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO: EL CONTINENTE DEL SABER Por Elisa Beneite Aparicio
- 17 CUANDO LA "DISLEXIA" NO ES DISLEXIA Por María Jesús Benedet
- 19 LA ESCRITURA COMO UN PROGRAMA DE ALTO NIVEL EN EL CEREBRO Por José Francisco González Ramírez
- 24 EL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA-LA MANCHA Por Gracia Rodríguez Fernández
- 26 MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES (III). LA ACELERACIÓN UNA EXPERIENCIA DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR Y EXTRACURRICULAR Por M^a Carmen Fernández Almoguera, Manuel J. de Sande y A. Isabel Martín Ruíz
- 32 LENGUAJE Y GRAMÁTICA AUDIOVISUAL. LA ESTRUCTURA NARRATIVA: CAUSA-EFECTO DE LOS ACONTECIMIENTOS Por Enrique López López
- 32 EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE: EL CIRCO DE LA MARIPOSA Por David Arellano Ayllón

BIBLIOGRAFÍA comentada

- 43 PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA MEMORIA (PEEM)
CADA NIÑO PUEDE SER UN MILLONARIO EN HABILIDADES: ESTIMULANDO LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE LAS ÚLTIMAS INVESTIGACIONES DEL CEREBRO
CUANDO LA "DISLEXIA" NO ES DISLEXIA
PUEDO 1. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES O SUPERDOTADOS

NOVEDADES LEGISLATIVAS

- 45 Por Alberto Carmona Pérez



Jesús Sánchez Felipe,
Presidente de APOCLAM

Acabamos de celebrar las JORNADAS DE ORIENTACIÓN en Cuenca con unos resultados sobresalientes en todos los sentidos; por los contenidos, las conferencias, las mesas y por los talleres, que han constituido una oferta formativa muy elaborada y muy cercana a la praxis del orientador, quien no ha tenido más que asumir la herramienta y llevarla a sus alumnos, sin necesidad de complicadas adaptaciones.

El Programa de las Jornadas era ambicioso y trataba de ofertar una formación real y muy del presente, conforme a las necesidades de la orientación en el momento actual.

Esta oferta de talleres, con la posibilidad de asistir a varios de ellos, al duplicar su horario de impartición, ha sido muy bien acogido por todos los asistentes, habida cuenta de los comentarios que nos han hecho llegar y los resultados de las evaluaciones preceptivas emitidas por los mismos.

Resultados que, como ya dije en la Mesa de Clausura, nos deben llenar de satisfacción a todos, a toda la Asociación de Orientadores y Orientadoras de Castilla La Mancha en primer lugar y a todos los orientadores y orientadoras, venidos de toda España y que con su presencia y participación han posibilitado una calidad, que viene a demostrar que la Orientación en España constituye un pilar fundamental de la educación de nuestro país.

Hemos completado una década de historia de nuestra Asociación.

Fuimos pioneros en la organización de un Encuentro Nacional, con los riegos que esto conlleva, pero el Primer Encuentro de Toledo supuso el comienzo de un fuerte impulso del asociacionismo, la organización y el intercambio del conocimiento, la formación y el trabajo colaborativo entre todos los orientadores de España. Comenzamos a conocernos.

De aquí surgió la idea de que todas las asociaciones deberían estar confederadas y seguir intercambiando experiencias y saberes, ya que la orientación en España era aún muy joven. Nació por tanto Copoe.

Vamos a celebrar el VII Encuentro con categoría de Congreso el próximo 2014. En medio Jornadas, encuentros, cursos, congresos nacionales e internacionales, presenciales y on.line. Para Noviembre en Granada, ya os haremos llegar los Programas.

De modo que el orientador es un docente formado, profesional y riguroso con su trabajo y al servicio de la comunidad educativa, pieza clave en el devenir de la educación, de la educación en la que hoy están inmersos nuestros centros, necesitados de una atención específica y cada vez más diversa.

Estamos ante nuevos cambios y ante nuevos retos. Ante una nueva Reforma del Sistema Educativo y ante un nuevo Decreto de Orientación en Castilla La Mancha. Siempre nos hemos ofrecido a trabajar y a colaborar en todas las propuestas y aportaciones que nuestra administración educativa considere conveniente, habida cuenta de que somos unos profesionales específicos y nuestra rica experiencia a "pie de obra" debería ser tenida en cuenta para la elaboración de una normativa firme y duradera y al servicio de toda la comunidad educativa.

Satisfacción y objetivos conseguidos

En este sentido hemos hecho llegar nuestras aportaciones al Decreto de Orientación, tal y como nos demandó nuestra Consejería de Educación.

No voy a caer en la tentación de ponerme a dar consejos, nada más lejos de mi intención, pero la experiencia que es maestra de la vida, o debería serlo, y de la que los seres humanos tan dados somos a no aprender sus lecciones, nos enseña una y otra vez que no nos empecinemos en caer en vetustos errores. Opino que debemos centrarnos en nuestra tarea, mejorar y optimizar los objetivos, aumentar los logros de la orientación, defenderla y hacerla llegar con profesionalidad a padres, profesores y alumnos. No deberíamos distraernos con "otros cantos de sirenas".

Es cierto que las crisis son contagiosas, deprimentes y generadoras de decepciones, cegadoras y embrutecedoras, "sirenas" que pretenden atraernos a los acantilados del tánatos. Pero la autoconfianza, mantener el timón firme y no bajar la guardia en el trabajo por la orientación, como lo hemos venido haciendo nos hará salir hacia adelante. No olvidemos que en educación somos, creo, el colectivo que más se preocupa por la formación.

Hemos conseguido organizar unas Jornadas de una calidad formativa envidiable, porque sois unos profesionales de lo mejor.

Personalmente por la orientación he trabajado en los últimos veinte años, desde que en los noventa un pequeño grupo de profesores comenzamos en nuestra región con la "fase experimental de los departamentos de orientación" en colegios e institutos. Y así fue creciendo hasta el momento actual.

APORTACIONES DE APOCLAM AL BORRADOR DEL DECRETO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

Mucho se ha hablado de la labor solitaria del orientador. Yo os puedo decir que gracias a tantos y tan buenos y magníficos compañeros, profesionales bien formados y con el rigor científico como paradigma de la rutina diaria, nunca he sentido ese estrés de qué decisión tomar en cada dificultad o cómo resolver un problema determinado con padres, alumnos, compañeros o el equipo directivo.

El trabajo colaborativo y la ayuda del más próximo me ha ayudado en todo momento. Ahí estaba el compañero que te advertía de cómo no meter la pata en un informe psicopedagógico, de elaborarlo con rigor y base científica, de decir lo justo. De hacer un diagnóstico con fundamentos. Del compañero que te proporcionaba la legislación al caso. De aquellos otros que fuera del horario y quemando tardes nos reuníamos para trabajar y producir tantos y tantos documentos para la orientación académica y profesional.

Hoy que paso a la retaguardia y a la vida retirada os doy a todos y a todas las gracias por tantos años compartidos, por tanto como he aprendido de vosotros, por vuestro afecto y vuestra amistad.

Marco Tullio Cicerón en su *Tratado de la Amistad*, dice: *¿Qué es la amistad? La amistad es el acuerdo de todas las cosas divinas y humanas, acompañadas de benevolencia y amor; el mejor don que los dioses han hecho a los hombres, si exceptuamos la sabiduría.*

Unos prefieren las riquezas, otros el poder, otros los honores, muchos los placeres, bienes todos ellos dependientes no de nuestra elección, sino de los caprichos de la fortuna.

Más acertados están los que eligen la virtud, que engendra y mantiene la amistad, sin virtud no hay amistad, porque la amistad es propia de los hombres buenos.

¿Qué hay mejor que el contar con alguien con quien puedas hablar de todo, como contigo mismo? Y en la adversidad, difícil sería soportarla sin un amigo que por ella se afligiera más aún que tú mismo.

El que contempla a un verdadero amigo ve en él como su propia imagen.

AMICUS CERTUS IN RE INCERTA CERNITUR.

Mis queridos amigos, ante todo la amistad.

Ante la reciente presentación del **BORRADOR por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad de Castilla-La Mancha**, la Junta Directiva de APOCLAM elaboró este documento con la intención de manifestar ante la comunidad educativa nuestra postura y opiniones.

Este borrador se nos presentó oficialmente en las **III Jornadas de Orientación** (www.jornadas.apoclam.org) celebradas en Cuenca, presentación que se puede ver en la web de las Jornadas accediendo a la sección "Descarga de Materiales: Intervención de M^a Gema Gómez González" (www.jornadas.apoclam.org/component/jdownloads/finish/9/40). Además se ha entregado a los sindicatos para su estudio en la mesa sectorial.

En esta situación, redactamos un documento de respuesta rápida y aportaciones a este borrador (disponible en: www.apoclam.org/images/fbfiles/files/APORTACIONES_DE_APOCLAM_al_Borrador_decreto.pdf). Este documento se ha entregado en la Consejería de Educación y a todos y cada uno de los sindicatos con representantes en la mesa sectorial.

Para hacer cualquier comentario o debate al respecto **tenemos abierto un foro específico en la web** (www.apoclam.org/foros/9-principios-y-bases/129-borrador-de-orientacion-mayo-2013.html#130) así como las conversaciones en **Facebook** (www.facebook.com/asociacion.apoclam) y **Twitter** (twitter.com/apoclam)

En este artículo presentamos la introducción y las conclusiones del mismo, en la web se puede ver el desarrollo completo que hacemos de cada uno de sus artículos.

SOBRE LA CONVENIENCIA Y NECESIDAD DE ESTE DECRETO

La urgencia

En primer lugar, entendemos que no era una necesidad imperiosa la publicación de este decreto. Compartimos el hecho de que la Orientación Educativa y la Atención a la Diversidad en Castilla La Mancha necesita algunas mejoras que impulsen una educación de más calidad, sin embargo este borrador de decreto no aporta cambios sustanciales a la legislación actual y por tanto no compartimos la urgencia de su publicación sin hacer un estudio y evaluación detallado de los aspectos a mejorar.

La publicación de la próxima normativa

La próxima publicación de la LOMCE, anunciada por el Gobierno, no hace sino incidir en esta idea, ¿tan urgente se considera este decreto? ¿tan necesario es que no puede esperar a la publicación de la normativa de referencia nacional? ¿nos veremos en el necesidad de volver a publicar normativa relacionada con la orientación y atención a la diversidad con motivo de adaptarla a la nueva ley?

VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS QUE CONTIENE EL BORRADOR

A partir del texto presentado, hemos valorado, como profesionales de la Orientación Educativa, las medidas propuestas y realizado, a partir de éstas, una serie de aportaciones que entendemos que son necesarias y vitales de cara a la programación, implantación y evaluación de medidas referidas a la atención a la diversidad y la orientación educativa. Las sugerencias realizadas presentan un valor añadido derivado de que su elaboración se ha llevado a cabo por parte de profesionales, que en la actualidad, se encuentran en el quehacer práctico de los centros educativos de nuestra región.

La denominación del decreto

La prioridad: atención especializada.

En primer lugar, nos sorprende el título del borrador: **“La atención especializada”** en lugar de utilizar la denominación aceptada y consensuada de **“Atención a la diversidad”**. Este hecho supone un error de concepto ya que la primera solo se puede considerar como una forma de actuación dentro de la segunda, es decir que la atención a la diversidad supera a la atención especializada ya que la engloba y, por tanto, la especializada solo se concibe como una actuación dentro de las respuestas a la diversidad. Partimos del principio de que todos los estudiantes son **“diversos”** y de que en la realidad de las aulas no existe el estudiante **“normal”** sino que todos son un reto para los educadores.

Consideramos por tanto que vincular **“la atención especializada”** a la Orientación educativa y profesional, supone un retroceso importante en el diseño, implantación y evaluación de programas que atiendan a todo el alumnado. Los principios de Normalización e Inclusión se sostienen y fomentan a través de acciones educativas que sean capaces de llegar a todos los alumnos respetando sus diferencias. **Poner el énfasis en la atención especializada supone volver a modelos educativos que priorizan el déficit** frente a las necesidades educativas de los alumnos.

Especialización Versus Diversidad

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual. Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, consideramos que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad...

Nuestro referente: La atención a la diversidad

Por tanto, entendemos la **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del Centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo.



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 VALDÉS

VOCALÍAS
MARÍA JOSÉ RODRIGO LARA
Coordinadora de vocalías

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ GARCÍA
Albacete

SERGIO CARRETERO GALINDO
Ciudad Real

PATRICIA PÉREZ RAMOS
Cuenca

CARMEN FERNÁNDEZ ALMOGUERA
Toledo

Guadalajara

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 GARRIDO
ANA FERRANDO CARRETERO

COMISIÓN DE COMUNICACIONES
FIDEL JERÓNIMO QUIROGA
ALBERTO CARMONA PÉREZ

ENVÍO DE ARTÍCULOS
cideas@telefonica.net

IMPRESIÓN
DIGITAL IMPRESIÓN, S.L.

MAQUETACIÓN Y DISEÑO
DEMILMANERAS

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



APOCLAM FORMA PARTE DE COPOE
www.copoe.org

Cambios en los ámbitos de actuación: el alumnado

Profundizando en el título asignado al decreto nos sorprende también la limitación del mismo "al alumnado". Entendemos por tanto, que se limitan las acciones educativas que regulan la normativa a los alumnos en detrimento del resto de la comunidad educativa. A pesar de este hecho, comprobamos a lo largo de la lectura del documento, que se mencionan de forma reiterada el resto de sectores de la comunidad, con lo cual, **apreciamos una incoherencia llamativa entre la denominación del borrador y el contenido que éste regula.**

No queremos dejar pasar la ocasión y consideramos necesario remarcar, que las acciones educativas conllevan la coordinación y consenso de todos los sectores implicados en la educación. Compartimos el hecho de la priorización de las actuaciones en los alumnos pero consideramos fundamental el desarrollo de estrategias que impliquen actuaciones en el resto de los sectores que de manera directa o indirecta intervienen en la educación de nuestros alumnos: familias, servicios sociales, ayuntamientos, centros de salud ...

Introducción - preámbulo

Los referentes

En segundo lugar, echamos de menos un posicionamiento claro de la Consejería en relación a la importancia de la Orientación Educativa en el sistema educativo. Creemos que la Consejería de Educación debería incluir en el preámbulo de este decreto **dos principios fundamentales** que son amplia-

mente reconocidos y aceptados tanto por la legislación nacional como por las comunidades educativas de la Región:

1. La orientación educativa como un pilar de la calidad de la educación.
2. La orientación educativa como un derecho de todos los miembros de la comunidad, tanto los estudiantes como las familias y el profesorado.

Los principios

Compartimos los principios sobre los que afirma el borrador que se debe sustentar la "atención y gestión de la diversidad: ha de concebirse desde los principios de la escuela inclusiva, constituyendo una realidad que ha de ser atendida por todo el profesorado. La respuesta educativa, por lo tanto, debe ir encaminada a todo el alumnado sin excepción alguna, ya que se entiende como la única manera de garantizar los principios de equidad y calidad educativas, así como favorecer una mayor cohesión social, valores deseables para una sociedad abierta y plural."

CONCLUSIONES GENERALES

Observamos que el borrador tiene **muchas imprecisiones** y trata demasiados temas con **demasiadas generalidades**, en demasiadas ocasiones se incluyen expresiones como: "La Consejería con competencias en Educación determinará normativa, establecerá, estimulará, regulará, definirá, especificará, etc". Observamos también cómo crecen **exponencialmente las funciones, tareas y competencias asignadas a los es-**

pecialistas en Orientación Educativa y, sin embargo, éstas no vienen acompañadas del incremento de recursos personales necesarios. Abundando en el tema, con la actual reducción de la presencia de orientadores educativos especialmente en los colegios de educación infantil y primaria, en los IESO y CEPA, muchos de los cuales el próximo curso solo dispondrán de 1/2, 1/3 o 1/4 de orientador resulta inabordable la cantidad de tareas y funciones que se recogen en este borrador.

Rechazamos completamente el recorte en los servicios de orientación para los estudiantes de los Centros de Adultos porque, en estos tiempos más que nunca, las necesidades de orientación educativa y profesional de la población no finalizan con su "escolarización juvenil". La orientación es un derecho de toda la población y se ejerce en un continuo evolutivo de la persona.

Felicitemos a la Consejería de Educación por **apostar y tratar de reforzar un modelo de orientación educativa** que es envidiado por otras Regiones, pero también tenemos que recordar que sin la disposición de los recursos personales mínimos será imposible mantener los niveles de calidad actuales.

Esperamos que la Consejería ponga atención en las propuestas que hacemos puesto que se realizan desde una visión exclusivamente profesional de la orientación educativa.

La Junta Directiva de APOCLAM

En Castilla-La Mancha,
a 28 de abril de 2013

XII ASAMBLEA GENERAL DE APOCLAM

Os informamos de que ya estamos preparando la próxima Asamblea General de APOCLAM, que previsiblemente se celebrará el 26 de Octubre de 2013.

Será una Asamblea importante ya que se llevará a cabo el relevo de la Presidencia de la Asociación y de otros cargos importante de la Junta Directiva.





POR SERGIO CARRETERO GALINDO, ORIENTADOR EDUCATIVO Y COMPONENTE DE LA JUNTA DIRECTIVA DE APOCLAM

INFORMACIÓN TÉCNICA SOBRE LAS MEDIDAS DE LA LOMCE

Algunos de los aspectos clave para la mejora educativa no son tocados por la reforma y otros lo hace con un planteamiento erróneo desde el punto de vista científico. A lo largo de este documento analizaremos algunos de ellos.

■ LÍNEAS GENERALES

Tal y como señala Pérez Gómez (2012), medidas como el incremento de las exigencias académicas sin sentido para cada estudiante, el recurso a la repetición de curso, la implantación de pruebas externas censales en tres momentos de la vida escolar, o la anticipación de la segregación de los estudiantes en función de su rendimiento académico, para nada mejoran el problema educativo porque no inciden en el origen del mismo ni atacan a los factores que lo provocan (para este autor los contenidos, metodología y organización escolar). Es decir, que esta ley **se centra en factores superfluos**, en lugar de factores clave para la mejora, algo a todas luces ineficaz.

■ PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En primer lugar, y con respecto a la participación de la Comunidad Educativa a nivel estatal, destacamos que una ley que verdaderamente pretenda dar respuesta a las demandas sociales y obtener una ley de educación eficaz, **no se puede elaborar sin contar con la opinión y decisión de la Comunidad Educativa**, a la que no se ha consultado, **ni tampoco a la Comunidad Científica**. Y eso que la ley empieza diciendo que *“es fruto de un diálogo abierto y sincero que toda la comunidad educativa”*...

En segundo lugar, en lo que a las comunidades de los centros se refiere, destacamos que la posibilidad de la

elección por parte de la administración de los directores o directoras, tiene la consecuencia de que **disminuye la participación y la toma de decisiones de los centros**, ya que se resta poder de decisión a los Consejos escolares y agentes educativos.

Para Santos Guerra (2012) esta práctica desembocará en un *“mayor control, con la consecuencia de que pensar que la solución es el control y no el compromiso (Rowan, 1990) encierra el riesgo de que se acabe consiguiendo solamente una mejora en los resultados sin que se produzca una verdadera transformación de la educación*. Además con una *“mayor responsabilización de los profesionales, pero sin margen de autonomía, es imposible achacar responsabilidad. En la medida que los directores y los profesores sean meros aplicadores de ideas, normas y prescripciones ajenas y jerárquicas, su nivel de responsabilidad disminuye, y por ende su desempeño de logro.”*

Como advierte Fernández Soria (1996) *la descentralización solo es posible a través de la participación*. Como se puede apreciar esta ley postula un mayor control, sin verdadera autonomía, algo que tendrá influencia negativa en el profesorado como veremos a continuación.

■ EL PROFESORADO

No se prevén medidas para la mejora de las capacidades y motivación del profesorado, a lo que hemos de sumar

el aumento de la carga de trabajo y el empeoramiento de las condiciones (como por ejemplo las ratios), junto con medidas como la reválida en las que tiene más valor la evaluación externa que la del profesorado para la titulación. Todo ello en palabras de Santos Guerra (2012) no sólo no soluciona el problema sino que lo agrava, el profesorado es un factor fundamental para la mejora educativa y sin herramientas para su mejora, tampoco la tendrá el alumnado.

Recordemos que para muchos autores del ámbito del trabajo (como por ejemplo Douglas McGregor) los trabajadores necesitan más autonomía y motivación para aumentar el rendimiento a los mejores niveles, con esta ley todo esto se minimiza, por lo que resulta imposible una mejora del rendimiento del profesorado.

■ IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Para Santos Guerra (2012) la finalidad esencial de la autonomía es la mejora de la educación en el país. Y esa finalidad se consigue con unas miras generales y no meramente particularistas. El *“sálvese quien pueda”* hará que los más débiles perezcan. Existe el riesgo de que los menos favorecidos acudan a los Centros con una menor capacidad de iniciativa y de creatividad.

La autonomía puede desembocar, si se cultiva la competitividad, en una carrera de rivalidades y de trampas.

De esta manera la educación, lejos de ser un factor de redistribución y de igualdad, acaba siendo un elemento de **acentuación de la desigualdad**. Porque lo que importa, de verdad, a una sociedad no es solamente “*el colegio de mi hijo*” o “*el colegio donde trabajo como docente*” sino la educación en el país.

■ INCLUSIÓN E ITINERARIOS TEMPRANOS

Uno de los principios que defendemos y está abalado científicamente es el de **inclusión educativa como factor de riqueza y forma de entender y abordar la diversidad**.

Con la nueva reforma se pretende anticipar itinerarios formativos por niveles o financiar públicamente centros que segregan al alumnado por sexo.

Pensamos que estas medidas van en contra de principios educativos básicos para dirigirnos a la igualdad de oportunidades y a la formación integral, así la educación básica y obligatoria deja de ser igualitaria para todas las personas, y adquiere un carácter **más pro-pedagógico para los estudios superiores que para la vida**.

Además son interesantes las reflexiones de Angulo Rasco (2012) que señala que en un Informe de la Comisión Europea de 2005 sobre *El Acceso a la Educación* (European Commission 2005), los países con buenas puntuaciones en PISA, como los países nórdicos, poseen también un alto grado de **comprensividad** (es decir, sin vías selectivas y diferenciadoras en la enseñanza secundaria obligatoria). Algo contrario a los postulados de esta nueva Ley.

■ REVÁLIDAS

En lugar de estrategias de motivación y apoyo, se opta por **preparar al alumnado para aprobar exámenes y no para la vida**, las pruebas censales abren o cierran posibilidades, no enseñan.

No son pruebas de diagnóstico, sino reválidas que abren o cierran la posibilidad de continuar estudiando y sacar el título correspondiente o, bien, marcan al alumnado para el resto de su escolaridad.

Visto desde este ángulo, no se trata de pruebas para conocer el estado o situación del sistema.

Angulo Rasco (2012) señala que uno de los pocos lugares del mundo se aplican este tipo de pruebas censales es Chile, donde **después de más de 25 años, ha habido una ligera mejora en las pruebas PISA, aunque ésta se va ralentizando con el paso del tiempo y continúa siendo inferior a la media de la OCDE todos los años**.

Otro de los efectos de las reválidas censales para Pérez Gómez (2012) es que el hecho de que la Reforma que incrementa el nivel de dificultad de las pruebas y exámenes para superar los cursos y sobre todo las etapas, manteniendo el mismo nivel de relevancia e interés de los contenidos y actividades escolares, **sin modificar el resto de los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje no puede suponer sino un incremento del absentismo, del fracaso, de la repetición de curso y del abandono temprano. A más test y reválidas, menos trabajo y desarrollo de pensamientos de orden superior**.

Los países con mejores resultados académicos en las pruebas internacionales (PISA) como **Finlandia, no tienen ninguna prueba externa, países con resultados mediocres como EEUU, tienen pruebas externas todos los años de escolarización**. Son, por tanto, otras las variables y factores que pueden explicar las diferencias en el rendimiento.

Además existen **contenidos curriculares que las pruebas externas no evalúan**, pero que son esenciales para la formación del alumnado. Reducir y marginar en el currículo las ciencias sociales, la educación y expresión artística, por poner dos ejemplos, no es la mejor dirección que podamos transitar, y probablemente un claro acto de injusticia curricular (Torres 2011).

■ CONTENIDOS CURRICULARES

El aumento de las horas en unas determinadas asignaturas, para Angulo Rasco (2012) es una “injusticia curricular” ya que se dejan de lado otros aprendizajes básicos y no se tiene claro que se vaya a mejorar, sin por ejemplo un cambio metodológico.

Las horas tampoco son un garante, ver por ejemplo que el alumnado catalán en comprensión lectora, obtiene mejores resultados que los castellano manchegos o madrileño, o que tenemos menos horas lectivas totales que Finlandia, pero las mismas de lectura y matemáticas, con peores resultados.

España con peores resultados PISA tiene muchas más horas lectivas que Finlandia, más exitosa en PISA. La solución al ‘problema’ de la puntuación PISA no se encuentra en más horas de matemáticas, **sino en cómo se enseñan y en qué contexto se aprenden**.

Se trata de la calidad de enseñanza y de la calidad del propio contenido curricular seleccionado. Y aquí sí tenemos un enorme problema en nuestro país, como nos ha recordado Rafael Feito (2008): “*Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia **excesivos en cantidad e irrelevantes** desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses*”.

Otro de los factores relevantes para la mejora de resultados es la variable del capital cultural, ya que el **número de libros en casa es un buen predictor del éxito escolar ya que en el caso español llega a aumentar en 124 puntos el resultado de las pruebas PISA**.

Para Angulo Rasco (2012) este indicador no se trata meramente de libros que se tenga, se trata, como decía, del capital cultural que se refleja en nacer y crecer en un hogar en el que la cultura y la lectura son valoradas, alentadas y protegidas. Desgraciadamente **en este sentido no se hace ninguna propuesta desde la Administración**.

En conclusión, esta nueva ley aporta medidas ineficaces y además pretende mejorar la educación en un contexto de recortes y pérdida de calidad en la misma.

Es muy esclarecedor Santos Guerra (2012) cuando dice que una “*una reforma eficaz cuesta dinero*”.

La solución de estos problemas es, en parte, económica, pero también de previsión y de planificación más rigurosa. El discurso teórico que se establece sobre ella debe ir acompañado de recursos suficientes; de lo contrario, quienes son invitados a participar activamente en ella acaban descolgándose del compromiso por considerar que están siendo engañados.

Si es tan importante como se dice, ¿por qué no se hace lo más fácil que es sufragarla? Si la educación es tan importante, ¿por qué no se forma mejor a los profesores, se cuidan más los centros, se organiza bien la práctica...?”

Es como si construimos el mejor coche del mundo y no asfaltamos las carreteras, sólo que con esta ley además de no poner carreteras estamos contruyendo un coche con los conocimientos del siglo XIX en lugar de con los del S. XXI, un coche anticuado, lento, feo que jamás será capaz de estar a la altura del resto de vehículos.



REFERENCIAS

ANGULO RASCO, J. F. (2012). *La educación obligatoria que quiere la derecha española: Reflexiones críticas sobre la propuesta para el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. (Versión definitiva del borrador titulado *Reflexiones críticas sobre el anteproyecto de la LOMCE*). Manuscrito. Cádiz, Agosto de 2012.

LÓPEZ MELERO, M. (2012). *La LOMCE es una ley franquista en toda regla*. Revista Estudios, núm. 44, págs. 14-20.

PÉREZ GÓMEZ, A. *Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes*. Revista Currículum (Primer trimestre del 2013).

SANTOS GUERRA, M. A. (2005). *Autonomía organizativa de las escuelas. ¿Libertad para el zorro y las gallinas?* Jornadas de Inspección Educativa "La inspección educativa y los centros". Madrid, 14-16 de diciembre de 2005.

COLECTIVO "SOY PÚBLICA" (2012). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*. Documento disponible en: <http://soy-publica.files.wordpress.com/2012/10/lomnce1.pdf>



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

UNA SERIE DE IDEAS, OPINIONES Y/O REFLEXIONES EN TORNO A LA LOGSE Y LA LOMCE “o aquello de los intereses creados”

Después de 35 años trabajando en el sistema educativo, y habiendo trabajado en todos los niveles (en primaria, secundaria, bachillerato, FP y Universidad, en pública y concertada, en zona rural y gran ciudad, de maestro-profesor y de orientador) me atrevo a cuestionar muchas de las opiniones interesadas que están circulando por los medios de comunicación.

Parece que ya han calado en la ciudadanía frases como: “La educación & enseñanza no puede/podía seguir por el camino que va/iba”. “Esto cada vez está peor”. “Cada vez hay más fracaso”, etc. De entrada diré que no se puede comparar el modelo LOGSE con el modelo anterior (EGB-BUP-FP), ya que de entrada no son los mismos alumnos. Dicho de otra manera, en la LOGSE –desde 1992- “todos” estaban en los centros educativos, antes no.

El Consejo de Estado, como órgano consultivo del Gobierno de España, ha emitido una serie de conclusiones y recomendaciones que sin duda alguna tienen un gran calado, pero que cada cual interpreta según sus “intereses”, y esta afirmación se puede extrapolar desde los partidos políticos, a los sindicatos, pasando por las asociaciones de padres y madres –CEAPA/CONCAPA-, así como a los medios de comunicación adeptos a cada centro de poder. Pero es difícil dar una respuesta asequible a las propuestas pues desde la oposición –al gobierno actual y al pasado-, y sobre todo, desde los partidos nacionalistas se considera la educación un coto privado o propio que sólo pueden cambiar ellos. Dicho esto procederé a hacer esas aportaciones que considero más significativas y las implicaciones que suscitan.

La *calidad/excelencia* o el *fracaso/deterioro*, no es sólo achacable a un problema económico sino más bien a un “modelo” implementado a partir de la normativa legal; no existe correlación directa que suponga que a mayor presupuesto mejor rendimiento. Es algo muy complejo que va desde los modelos educativos, a los programas curriculares, a los “intereses políticos del partido administrante en cada momento”, a la formación y selección de profesores, a la motivación de estos profesionales (y en el último lustro, el “refuerzo” que han recibido los profesionales de la educación es deprimente y totalmente desmotivador).

En suma, el rendimiento (versus fracaso) está justificado en el modelo estructural que se tiene. Tampoco vale decir que todo “lo anterior” aún era o funcionaba peor.

1. “La Educación se centraliza y los centros pierden autonomía”

Los estudios del sistema educativo a finales de los años 80 (previos a la LOGSE), decían que los centros eran “una anarquía organizada” y hoy se podría sostener buena parte de esta afirmación.

En buena parte de los centros nunca se hizo un proyecto educativo ni curricular propio, asumido y desarrollado por el claustro, quedando las propuestas fuertemente influidos por los materiales aportados por las propias editoriales de textos (aunque sí han existido tales documentos en el centro, porque así lo exigía la normativa, las más de las veces eran documentos burocráticos).

Sin duda, la LOMCE dota de un mayor control sobre el currículo y el proceso de enseñanza de forma centralista. No cabe duda que de forma visible o encubierta, esto en buena parte es para frenar la deriva nacionalista (aunque también se puede aplicar a comunidades con gobiernos no nacionalistas), y para preservar que cualquier alumno, estudie donde estudie tenga todas y las mismas opciones, cosa que ahora no ocurre.

En lo relacionado con las pruebas de evaluación externa, se pueden poner muchos elementos a favor y en contra, pero la realidad es que para investigar/analizar el evaluador tiene que ser objetivo, y no introducir sesgos a su conveniencia (y cuando uno se evalúa a sí mismo y a su labor, no es muy probable que se sea objetivo). Por lo que soy partidario de una evaluación externa al centro (que no necesariamente privada) que evalúe de forma objetiva, pero esto es más costoso en recursos humanos y económicos.

En cuanto a las evaluaciones realizadas hasta el momento no todas las comunidades han estado participando en los estudios internacionales (Estudios internacionales de evaluación realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa: PISA, PIRLS, ICCS, TIMSS, TALIS, PIAAC, EECL,...) con lo que de algunas comunidades no existe un continuo de los datos para su estudio, incluso sacan conclusiones tendenciosas en función de sus intereses ya que tienen más subjetividad que objetividad.

2. "Las lenguas cooficiales pasan de ser asignaturas troncales a opcionales"

En algún momento se ha dicho "qué el Ministerio de Educación establecerá qué materias ocupan hasta el 50% del horario. No es ese el único control que ejerce sobre el currículo. También se encarga, por ejemplo, de los criterios de evaluación de las materias específicas.

Mientras, quedan fuera de las reválidas las lenguas cooficiales, lo que demuestra la importancia que les otorga". Parece ser que más que rechazo a lo que acontecía hasta el momento, lo que se pretende hacer es que todos se enfrenten con las mismas opciones y que no exista diferencias entre cualquier alumno, esté estudiando en cualquier comunidad sin diferencias. De igual manera, no se quiere incluir los idiomas de comunidades autónomas para que estos alumnos no sufran diferencias con los que sólo son o estudian como castellano parlantes.

Ahora bien, y como se dice en El Quijote: "Largo me la fiais Sancho", si esperan que lo admitan los nacionalistas por las buenas lo tienen claro. Obviamente, si se buscara el equilibrio y el desarrollo lingüístico integral se posibilitaría que todos los ciudadanos de España accediesen al castellano/español, más inglés, más el idioma autonómico aquellos que lo quieran (catalán, euskera, gallego, valenciano, en forma equiparable con el idioma oficial del estado). Pero esto para los nacionalistas supondría el fin del actual sistema de inmersión lingüística y esto no pasa, ni serviría para sus objetivos independentistas.

3. "Los centros que no cumplan con el rendimiento académico exigido serán penalizados"

Mi pregunta sería: ¿Cómo se hará?

Si es con el presupuesto anual sería perjudicial más para los alumnos que para los profesores. Si es en el sueldo del profesorado, es probable que entonces aumenten los aprobados pero no el nivel educativo (ya existe alguna comunidad que "ha gratificado" por el "rendimiento" (aprobados) de sus

alumnos, lo cual se ha dado a la picaresca.

En cuanto a la calidad se puede valorar a posteriori, no a priori. Al igual que la LOGSE ha tenido dos décadas de implantación y desarrollo, cualquier nueva ley debe disponer de un tiempo similar. Personalmente participé en los planes experimentales de la Reforma a finales de los 80, y en aquel momento nadie se cuestionaba que se necesitaba un cambio, que hubo en torno a 192 centros experimentales que aportaron las conclusiones de sus investigaciones e innovaciones, en suma que se posibilitó su preparación e implantación.

De lo que nadie habla (al menos de forma clara) es que todos los proyectos educativos de cualquier país requieren de un período en torno a 25 años para valorar su eficacia/calidad educativa. Que hacia los 10 años de su implantación se suelen requerir ajustes y que en el último tercio de este período se suele tener que empezar a generar un nuevo modelo, bien por los cambios sociales, bien por los avances realizados, o por otras muchas razones.

Hay que tener muy claro que los profesores requieren una estabilidad formativa y normativa que les indique cuáles son las metas y objetivos, y que estos no estén en continuo cambio. Hay que garantizar que cuando un alumno cambia de Comunidad no le suponga casi como cambiar de país por las diferencias curriculares e incluso por las lenguas vehiculares, tal como está ocurriendo en el momento actual.

4. Concertada & pública. ¿Existen privilegios de una modalidad frente a la otra?

De entrada diré, que la concertada es necesaria pues el Estado no es capaz de garantizar y mantener que toda la oferta pueda ser pública, por lo tanto, existe un principio de utilidad.

En cuanto al papel que están jugando la CEAPA y la CONCAPA, mi opinión es que cada una sesga la opinión hacia sus intereses, les falta objetividad. Creo que es posible la coexistencia de centros públicos y concertados, ahora bien, lo que no debe existir es privilegios.

El reto para la pública debería ser el de ofrecer una enseñanza de calidad, donde no se le esté en constante cuestionamiento. En mi opinión no se tiene el mismo tipo de alumnado, ya que existe un mayor porcentaje de alumnado con necesidades educativas, de alumnado inmigrante, de alumnado de zonas rurales, de alumnado de zonas socio-culturales deprimidas en la enseñanza pública que en la concertada, con lo que no se pueden comparar de forma lineal los resultados de las evaluaciones. Me consta que estos datos los tienen las administraciones educativas pero nunca se han querido hacer públicos por la "polvareda" que supondría su análisis.

Si la pública quiere competir en la matrícula con la concertada debe ofrecer mejor imagen, mayor implicación de sus profesionales. La gran ventaja de la concertada es que muestra "orden, organización, coordinación, etc."; mientras que la pública puede parecer más anárquica. En la concertada existe una "línea de trabajo" priorizada e implementada por la "empresa" que lo gestiona, y suele saberla "vender" mucho mejor que la pública. Existe una mayor continuidad y estabilidad en sus "trabajadores", o sea, existe estabilidad en el puesto de trabajo; mientras que la pública tiene una movilidad constante, lo cual muchas veces impide una continuidad en un programa.

De forma global, la formación de los profesionales de la pública tiene muchos más doctores, catedráticos,... en sus filas que la concertada, en suma, tiene plantillas más cualificadas. Incluso, un porcentaje de estos profesores son simultáneamente profesores de la Universidad.

5. "Las AMPAS pierden el papel relevante que han tenido". ¿Cuál es/será el papel de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, de los alumnos,... en el Consejo Escolar?

Se suele decir que "ven reducido su poder". Realmente el "poder" ha estado siempre en manos del profesorado, ya que si el claustro está unido, y sus representantes votan de forma uniforme,

siempre tienen mayoría absoluta en cualquier decisión/votación. Por ejemplo, la elección de equipo directivo, siempre ha sido un tema problemático, no hay modelo que haya funcionado adecuadamente, de hecho en las últimas tres décadas un porcentaje alto de los directores han sido nombrado a dedo por las administraciones educativas, ya que casi nadie quería ser.

Sólo hay que ver el porcentaje de proyectos de dirección que se presentaban. Este problema de liderazgo no se suele dar en la concertada. Hay una línea que el profesorado necesariamente tiene que asumir y dar cuentas de lo que hace.

6. ¿Cuál es/será el papel y los intereses de los Sindicatos?

Aquí más que aportaciones en profundidad, lo que sí diría es que valoren sus aportaciones a la enseñanza, que valoren la opinión que suscitan en los profesionales de la enseñanza, que valoren los porcentajes de afiliados. Creo deberían revisárselo y verían por qué han llegado a la situación actual (general, y de forma específica en la enseñanza), incluso que valoren el porcentaje de sindicados o no afiliados que hacen huelga cuando se les convoca.

En cuanto al sindicato de estudiantes se manifiesta contra todo lo que se "mueve". Bastaría con responder a las siguientes preguntas: ¿qué han aportado en los últimos 20 años?, ¿qué estudios tienen, hacen o han hecho durante su trabajo sindical sus líderes?

Casi siempre presentan los "mejores expedientes de estudios", dicho con un tanto de ironía.

7. La asignatura de Religión, en sustitución de la asignatura Educación para la Ciudadanía

No debería ser "en sustitución de", sino que exista la Religión y el que quiera reciba esas enseñanzas y el que no quiera no (bastaría con ponerla en una banda horaria en la que los alumnos puedan recibir estas enseñanzas sin crear problemas de horarios o de atención a alumnos que no la elijan).

De igual manera debería existir una "educación cívica, social, ética, ..." que se llame como se quiera pero que no lleve implicación moral, política o religiosa. Y esta materia curricular debería ser para todos, ya que se supone que estamos educando ciudadanos.

Quizás la solución fuese que existiese un temario europeo que fijase los contenidos de forma ecléctica y que no se pueda sesgar según las tendencias o intereses de cada gobierno, puesto que fue Europa quien suscitó la necesidad de esta materia.

8. ¿Cuál es la situación del profesorado?

Es plausible que las medidas tomadas en los últimos tiempos hayan repercutido sobre el profesorado, hayan disparado la desmotivación y es poco factible implementar algo (LOMCE) sobre lo que no estás motivado.

Se hace necesario el desarrollo de una **carrera docente** que implique una necesidad de formación continua y de crecimiento profesional (que la percepción de sexenios no ha conseguido hasta ahora).

En cuanto a la potenciación de las **materias instrumentales básicas**, como la lengua, las matemáticas o las ciencias, se hace necesario cambiar el modelo de formación de profesores pues sus programas suelen carecer de modelos avalados para el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o sea, "cómo debo enseñar yo -profesor- y cómo debe y puede aprender el alumno". Suelen carecer de experiencia realista para el desarrollo de las competencias básicas, o lo que se venía llamando como "estrategias, habilidades, destrezas, ...". O dígame cómo adquirir/enseñar/guiar para la adquisición de las competencias básicas en cada área pero de forma más específica en lenguaje y en matemáticas al menos en la enseñanza primaria, o lo que es lo mismo dotar de "ciencia" a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la **investigación de los profesores no universitarios**, muy poco han hecho las diferentes administraciones para potenciarlas. Y no digamos de la **investigación en la universidad** don-

de muchas investigaciones se han hecho para potenciar el currículum vitae del realizador -para luego someterse a evaluación de la ANECA-, y muy pocas han repercutido en los ciudadanos que con sus impuestos las financiaban. Mírese en el ámbito educativo que materiales se disponen cuya elaboración proceda de trabajos de investigación financiados a través de las universidades. La cuestión a reflexionar sería: *¿para qué y para quién se han hecho estas investigaciones?, ¿qué "beneficio han aportado y qué coste han tenido?*, en suma, valorar la rentabilidad para el sistema y para el educando y educador.

Por último, también procedería hacer una reflexión sobre la **elección de asesores y cargos de confianza** que se hacen de forma habitual en el sistema educativo por el gobierno existente en cada momento. Mi experiencia es que las más de las veces se hace por afinidad política más que por la capacitación o cualificación técnica y profesional, no optimizando el recurso que dispone en sus plantillas mediante la elección de técnicos o expertos que si tienen entre las plantillas de sus funcionarios (independientemente de su adscripción política, los funcionarios deberían desarrollar aquellos programas que se les encomienda y para los que se les supone cualificados). Valga por ejemplo, la deriva que se ha seguido con los orientadores cuyo rol se ha ido distorsionando en función de intereses del gobernante más que de necesidades o demandas del sistema.

Como dice el refrán, "de aquellos polvos vienen estos". Ah, y por cierto, rara vez se suele oír a ninguno de los estamentos nombrados en este artículo decir cómo y de dónde se financiaría todo lo que piden, así cómo se debe o puede pagar la factura que todos los gobiernos -y cuando digo todos es todos- han dejado pendiente.

El problema viene cuando se quiere integrar lo académico con lo político y lo social, y se introducen sesgos interesados por motivos ideológicos.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA MEJORA Y LA CALIDAD EDUCATIVA

1. Crear leyes orgánicas básicas aplicables en todo el Estado Español, con contenidos comunes pudiendo ser complementados sus temarios pero no eliminando contenidos. Y cuya duración sea de al menos 25 años, aunque requiera ajustes y que no esté limitada al partido gobernante en cada legislatura. Esto requiere un consenso estatal. En suma, dotar de ESTABILIDAD y CONTINUIDAD al sistema educativo por encima del partido gobernante en cada momento.
2. Potenciar la CARRERA DOCENTE O CARRERA PROFESIONAL, regulando la formación inicial con un sistema de calidad, y controlando esa calidad para la incorporación a la función docente. Desarrollar planes de formación continuada a lo largo de la carrera profesional. Definir las Competencias profesionales y respeto de sus roles y horarios.
3. Potenciar la FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS COMPETENTES, ya que son básicos para una calidad educativa. Potenciar y primar la función directiva integral de todo el equipo directivo no sólo del director/º.
4. Regular la adscripción del profesorado a los cursos y grupos, por su capacitación y no por sus intereses personales o antigüedad.
5. Dar ESTABILIDAD/CONTINUIDAD A LAS PLANTILLAS (reduciendo el número de interinos, propietarios profesionales), y cubriendo las vacantes en cada centro de forma inmediata.
6. Potenciar y gratificar la INVESTIGACIÓN DE CALIDAD DE LOS PROPIOS DOCENTES. Difundir sus investigaciones. Repercutilo en su carrera profesional.
7. Definir de forma clara los roles de los servicios de apoyo (orientadores, profesores de audición y lenguaje, profesores de pedagogía terapéutica, auxiliares técnicos, trabajadores/educadores sociales,...) no dejándolo a la libre interpretación de los equipos directivos.
8. Regular de forma clara la titulación del alumnado junto a la promoción o repetición de curso, no dejándolo a la libre decisión personal, implementando el control de la inspección educativa (que debería ser más técnica y estar menos politizada).
9. Regular la adscripción del alumnado inmigrante con criterios objetivos y con adecuada distribución entre los centros sostenidos con fondos públicos.
10. Proporcionar un sistema de acceso a la universidad, que no sea sólo en función de una puntuación que las más de las veces rompe vocaciones. Junto a la igualdad de acceso para todos los ciudadanos ya que los castellano parlantes difícilmente tienen acceso a universidades de comunidades autónomas con lengua propia y si al revés.
11. Potenciar unos SERVICIOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA PROFESIONALES, CAPACITADOS Y TÉCNICOS, que actúen independientemente de los gobernantes que les toque en cada caso. Así mismo, que se seleccionen coordinadores/asesores de los ministerios, de las consejerías, de las delegaciones provinciales por su capacitación profesional y no como ocurre en la mayoría de los casos por adscripción o afinidad política al partido gobernante.

En suma ¿Cabe plantearse que todo esto ha sido un desastre? NI MUCHO MENOS, se ha trabajado con cierto nivel de calidad pero mejorable si queremos compararnos con los países de la OCDE.

***“SIEMPRE TODO ES MEJORABLE.
LOS PROFESORES SUELEN TRABAJAR LO MEJOR QUE SABEN, PUEDEN Y LES DEJAN”.***

Pero... ¡SE NECESITA UNA REGENERACIÓN ÉTICA, MORAL Y ESTÉTICA!

PIDO UN CASI IMPOSIBLE, y tal como dijo el Consejo de Estado, que sugirió la conveniencia de llegar a un ACUERDO GENERAL entre las fuerzas políticas y sociales para lograr un texto legal que dé ESTABILIDAD AL SISTEMA EDUCATIVO.

“¡Señores políticos, PÓNGANSE DE ACUERDO Y DEN “ESTABILIDAD” AL SISTEMA EDUCATIVO!”

III JORNADAS DE ORIENTACIÓN

Cuenca 2013

Más de 200 orientadores/as de toda España se reunieron en Cuenca para formarse y compartir experiencias e inquietudes bajo el lema “Orientación, innovación y calidad educativa”.

El fin de semana del 19 y 20 de abril se celebraron las III Jornadas Nacionales de Orientación en Cuenca, organizadas por APOCLAM, en las que nos reunimos aproximadamente 200 orientadores/as de toda España y pasamos unos días estupendos de formación, conocimiento, intercambio, ocio, risas, emociones y mucho más.

En la **inauguración** de las Jornadas todas las autoridades mostraron su agradecimiento y compromiso con la orientación, aunque la intervención por parte de **la Consejería de Castilla-La Mancha** ya **dejó entrever que se avecinan cambios** en la orientación de nuestra Región en organización, funciones y sobre todo en paradigma, pasando de la atención a la diversidad a la atención especializada.

Tras ello tuvimos el emotivo **homenaje a Jesús Cañamares**, al que acudieron sus familiares y muchos orientadores de la ciudad que le conocían y apreciaban. Fue muy sentido y emocionante ver el agradecimiento de la gente que le quiere.

Y con los nervios a flor de piel, comenzamos con la **ponencia inaugural de Jesús de la Fuente** “Orientación, investigación e innovación como pilares de la calidad educativa”. Tras hacernos reflexionar sobre la importancia de la investigación en nuestra labor cotidiana en el centro, nos presentó una interesantísima experiencia de aprendizaje, el DIDEPRO, en la que os invitamos a profundizar.

Tras un merecido descanso, comenzó la mesa redonda de **experiencias en las primeras etapas**, con un interesante **programa y metodología de asesoramiento al profesorado** para desarrollar competencias en el alumnado, una **experiencia en cómo promover la educación para el desarrollo** y la presentación de las **webs educativas de APOCLAM** (*Cine & Valores, Educación en Familia* y *la web de los Cuadernos de orientación*) un excelente material que tiene la asociación en la red y que fue una de las ponencias mejor valoradas de las Jornadas.

Terminamos con la actuación de un orientador un tanto peculiar, *Shalami Gorana*, que nos hizo reírnos de nosotros mismos mostrando nuestros miedos e inseguridades como orientadores en clave de humor.

Tras ello, tuvimos la gran oportunidad de hacer una visita guiada por los lugares más especiales de la ciudad y terminamos el día degustando tapas típicas de la gastronomía conquense.

El segundo día de las Jornadas comenzó con la mesa de experiencias en secundaria, en la que **Víctor Cuevas** nos contó

una interesante forma de promover la auto-orientación vocacional en el alumnado, desde las herramientas TIC. Tras ello, **Gregorio Sebastián** nos mostró como dinamizar un centro para mejorar ¡y mucho! los resultados del alumnado a todos los niveles académicos, de convivencia, etc. Y por último pudimos ver cómo se organiza una IES para llevar al aula el desarrollo de las competencias básicas. Todas estas ponencias han sido muy bien valoradas por los asistentes.

Con las mesas redondas de viernes y sábado, quedó patente que los profesionales de la orientación estamos innovando en los centros, estamos mejorando resultados y sobre todo que ¡SÍ SE PUEDE!

Y ya que teníamos las ideas, llegó el momento de dar las herramientas prácticas. Esta fue la gran apuesta de APOCLAM para las Jornadas, los **talleres prácticos**. Los participantes se repartieron por las distintas aulas en grupos de entre 20 y 30 personas para poner en práctica y aprender distintas habilidades desde una participación más directa.

Comentamos un poco los distintos talleres, que se repitieron mañana y tarde:

1. **Dinamización grupal y resolución de conflictos a través del teatro:** en este taller un psicólogo y una profesora de actores nos mostraron una nueva forma de dinamizar grupos partiendo del juego, de lo corporal, la imagen y la reflexión, para aterrizar en técnicas concretas.
2. **Comunicación eficaz:** las componentes de una empresa de comunicación nos dieron claves de cómo hacer que nuestras presentaciones, entrevistar y otro tipo de comunicaciones, sean lo más eficaces y les saquemos el mayor partido posible a partir de técnicas sencillas y concretas.
3. **Autocontrol emocional y manejo de la ira:** un doctor en medicina, nos mostró las claves para ayudar a gestionar las emociones.
4. **Doce claves para evaluar lectoescritura:** autores de diversas pruebas de evaluación en lectoescritura nos dieron las claves para detectar e intervenir eficazmente en este tipo de déficit.
5. **Discapacidad visual:** dos profesionales nos ayudaron a sentir la diferencia desde el otro lado de la barrera, así como herramientas para abordar la misma desde la inclusión.

Estas propuestas prácticas han tenido muy buena aceptación ya que los asistentes, además de recopilar ideas, han podido experimentar personalmente cómo implementarlas,

aunque debemos destacar los talleres de dinamización y lectoescritura como los mejor valorados por los participantes.

“El futuro y presente de la orientación” fue última mesa de las Jornadas. Representantes de la Universidad, Administración y orientadores de base expusieron sus ideas sobre los caminos que atraviesa la orientación. Destacamos la gran ovación de los asistentes a nuestro compañero Fidel por su intervención, en la que expuso los problemas y dificultades que atraviesa la orientación, así como las causas de los mismos.

Terminamos las Jornadas con un merecido reconocimiento al presidente saliente de APOCLAM, Jesús Sánchez Felipe, por toda su trayectoria y labor por la orientación en Castilla-La Mancha.

Tras leer las evaluaciones y escuchar los comentarios y felicitaciones de los asistentes, podemos asegurar con gran orgullo que estas Jornadas han sido un éxito.

Os invitamos a que visitéis la web de las Jornadas para ver las fotos (www.jornadas.apoclam.org/galeria-de-fotos), en las que podréis apreciar esa atmósfera de diversión y aprendizaje que estuvo presente durante todo el fin de semana. Y no olvidéis que podréis descargar todos los materiales correspondientes a las ponencias, mesas redondas, talleres, etc.. (www.jornadas.apoclam.org/descarga-de-materiales.html)

Por último agradecer a tod@s los que han hecho posible estas Jornadas. Sobre todo a vosotros, los socios y socias, ya que gracias a vuestras aportaciones y trabajo hemos financiado estas Jornadas sin ningún tipo de ayuda, sólo con los recursos de APOCLAM es decir, de todos y todas nosotras. Gracias por ayudar a construir estos espacios presenciales y virtuales y por todos los materiales y aprendizajes resultado de estas Jornadas que servirán para mejorar el mundo de la orientación educativa.

GRACIAS OTRA VEZ, SIN VOSOTROS NO SERÍA POSIBLE.



Mesa de inauguración



Taller “Dinamización grupal y resolución de conflictos a través del teatro”



Taller “Comunicación eficaz para el alumnado y el profesorado”



Taller “Construyendo la inclusión en la discapacidad visual”

PROGRAMA de ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO

EL CONTINENTE DEL SABER

TEXTO: ELISA BENEITE APARICIO

Este programa **nace**, inicialmente, **fruto de la necesidad de dar respuesta a las características de un alumno con altas capacidades** pero crece y se desarrolla como implementación de un programa inclusivo en el aula desdoblada de 4º y 5º de primaria del CRA "Los Pinares".

Las **coordinadoras de la actividad** son la tutora del grupo **Mª Carmen Cerrillo Moreno** y la orientadora **Elisa Beneite Aparicio**.

ANTECEDENTES

Externos

Durante estos pasados cursos escolares se ha desarrollado, de modo pionero, en Madrid un programa de enriquecimiento educativo destinado a personas con altas capacidades y/o superdotados.

Como existen pocos referentes llevados a cabo en escuelas públicas tomaremos por referencia esta experiencia si bien el modo de aplicación será muy distinto dado que los recursos extraescolares con los que contamos son escasos y nuestra propuesta de "Programa Profundiza" 2012-13 no ha sido contestada por el Ministerio de Educación y no se puede extender la oferta formativa a horas extraescolares.

Internos

Otro referente de programa es el de "*Maletas Viajeras*" que se ha llevado desarrollando en nuestro CRA "Los Pinares", heredado desde la reagrupación del CRA de Almodóvar (que ya lo estaba desarrollando) con el CIP de Campillo de Altobuey.

Las características físicas de un CRA han dado pie a la itinerancia de un juego de "*Maletas Viajeras*" por las secciones y otro juego por la cabecera, representativas de distintas temáticas (País de los cuentos, de la poesía, del misterio, de las sorpresas, del cómic y del teatro) y sigue siendo una buena manera de animación a la lectura en las secciones.

Con respecto a la cabecera la participación en las "*Maletas Viajeras*" ha ido mermándose, ello junto a la tendencia centralizadora del sistema escolar nos ha inclinado también a dar nuevas respuestas a los materiales bibliográficos que se acumulan con el cierre de las secciones escolares y, dado que en la PGA del presente curso 2012-13 ya nos planteábamos dar un nuevo enfoque a la biblioteca, encontramos un modo de dar respuesta a la curiosidad de los alumnos acercando los libros al aula.

Esta actividad queda denominada "*El Continente del Saber*".

1. MODELO DE IMPLEMENTACIÓN

En Madrid el Programa de Enriquecimiento Extracurricular se llevó a cabo como una actuación que proporcionó al alumnado oportunidades de aprendizaje, fuera del horario escolar habitual, complementando el currículum oficial que se imparte en los centros ordinarios.

En el CRA "Los Pinares" por nuestra parte lo realizaremos dentro del aula pero también con carácter complementario de modo que el tiempo que se destinará al enriquecimiento sea el siguiente al de la realización de las actividades diarias en el aula.

2. MODELO CONCEPTUAL

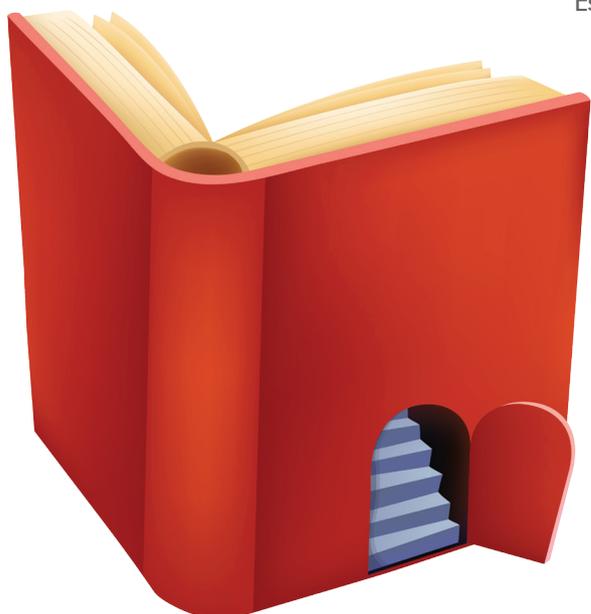
Compartiremos la base conceptual del programa de Enriquecimiento de la Comunidad de Madrid.

El Programa de Enriquecimiento se asienta sobre dos modelos de superdotación o altas capacidades intelectuales, y en la concepción creativa de la educación de los superdotados:

- *Modelo de los Tres Anillos de Renzulli* (1977) basado en el RENDIMIENTO.
- *Modelo de Interdependencia de Mönks y Van Boxtel* (1992), que tienen en cuenta el aspecto SOCIO-CULTURAL.
- *Credo de una Filosofía Creativa de la Educación*, de Erika Landau (1987 y 2003).

En base a la meta definida, los objetivos se centran en:

- Desarrollar el grado de implicación en la tarea y el pensamiento creativo.
- Dar respuesta al potencial intelectual de los alumnos mejor dotados.
- Favorecer la socialización y las relaciones entre iguales.
- Fomentar actitudes de cooperación no competitiva.
- Asumir el derecho a la igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas.



En base a la meta definida, los objetivos se centran en:

- Desarrollar el grado de implicación en la tarea y el pensamiento creativo.
- Dar respuesta al potencial intelectual de los alumnos mejor dotados.
- Favorecer la socialización y las relaciones entre iguales.
- Fomentar actitudes de cooperación no competitiva.
- Asumir el derecho a la igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas.

3. PROCEDIMIENTO

3.1. PUNTO DE PARTIDA

Tras la demanda de valoración que recibimos en el colegio para evaluar a un alumno de 4º de primaria, en la localidad de Campillo, se procedió a una recogida de datos que incluían, además de las pruebas pasadas al alumno, aplicación grupal de prueba de creatividad y opiniones de compañeros y de profesorado.

Con la triangulación de datos apreciamos que:

1. El niño valorado no era el único del grupo-aula que demostraba tener unas altas capacidades.
2. Que en el niño valorado, aunque con alto CI, no se daban los criterios de superdotación por falta de implicación en la tarea y creatividad.
3. Se precisaba dar orientaciones a la familia para reforzar la implicación en la tarea y normalizar el auto-concepto en el alumno.

3.2. RESPUESTA A LAS NECESIDADES

Por ello pensamos que la mejor respuesta debería combinar intervenciones individuales y grupales y dotar a la clase de recursos educativos suficientes para llevar a cabo, dentro de la misma, un programa de enriquecimiento.

Al espacio físico de incorporación de estos recursos es a lo que llamaremos el "**Continente del Saber**". Como además en el presente curso escolar se está reorganizando la biblioteca escolar y la actividad de maletas viajeras en el plan de lectura del centro, nos permitía

rescatar recursos bibliográficos valiosos para profundizar en los contenidos según los intereses de los alumnos.

También en las orientaciones queríamos incluir el enriquecimiento mediante recursos digitales por lo que se proporciona al aula de una pizarra digital y se facilitan direcciones de internet a la familia para que las gestione en el hogar además de trabajar los aspectos emocionales y de formación del carácter y valores.

3.3. SELECCIÓN DE CONTENIDOS

A) Relacionados con áreas curriculares:

El nivel curricular de matemáticas que se imparte en el aula es alto por lo que se continuará en la línea de trabajo y se complementará con la resolución de problemas en páginas Web facilitadas a la familia.

Relacionado con el área de lenguaje desarrollaremos una nueva extensión del plan de lectura enriqueciendo el aula con recursos del fondo de la biblioteca.

La tutora profundizará los contenidos curriculares de conocimiento del medio mediante los recursos digitales y la gestión de las enciclopedias.

B) Relacionados con la diversidad de intereses:

La selección de los contenidos del "**Continente del Saber**" es variada, de modo que responda a los intereses de los alumnos e incluye métodos enciclopédicos de ciencias naturales, sociales, historia, matemáticas, deporte y artes.

Con ello comenzamos, dentro de las funciones de orientación, a proporcionar fuentes de información para que se produzcan las primeras cristalizaciones vocacionales.

3.4. GESTIÓN DENTRO DEL AULA

Básicamente la gestión del recurso responde a tres necesidades:

1. De modo general, cuando cada alumno termina la tarea de la parte de la unidad que se ha impartido ese día, pueden pasar al rincón de ampliación del "**Continente del Saber**".
2. Al terminar la Unidad Didáctica se

investiga y amplía con los recursos del Continente, realizando entonces los alumnos trabajos de investigación (como los realizados para la "**Cultura en la Edad Antigua**" en la segunda evaluación).

3. Cuando algún alumno tiene un interés particular o hace alguna pregunta que puede ser contestada mediante la profundización y la búsqueda.

A partir del tercer trimestre se introducirá el recurso de la pizarra digital para la ampliación de conocimientos.

EVALUACIÓN

Para la evaluación del programa tenemos que considerar, de manera separada:

A. Evaluación individual: Lo que es la respuesta a las necesidades del alumno cuya familia demanda intervención psicopedagógica.

B. Evaluación grupal: La opinión de todos los afectados por la implantación del programa.

C. Evaluación de las coordinadoras del programa hacia el mismo.

Evaluación individual

Recogemos en la evaluación cero el posicionamiento de la familia con respecto a la respuesta educativa que recibe el alumno en el colegio.

A1. Se recogerá información como evaluación inicial como la familia recibe los resultados de la evaluación y la propuesta del programa.

A2. Evaluación de proceso junto a la recogida en la evaluación grupal.

A3. Por último evaluación final en el grado de satisfacción alcanzado y los cambios observados en el alumno.

Evaluación inicial

B1. En la reunión a los padres durante el 2º trimestre, momento en el que comienza la implantación del programa. Se informa de su aplicación.

B2. Evaluación de proceso durante el tercer trimestre destinada tanto a padres como a alumnos.

B3. Evaluación final a finales de curso.

Triangulación de datos

- C1. Análisis del proceso de aplicación.
- C2. Valoración final y aspectos de mejora.
- C3. Propuesta de seguimiento.

Los instrumentos de evaluación se reflejan en los diferentes anexos al programa.

SEGUIMIENTO

Según los datos obtenidos, y las circunstancias del curso siguiente, se valorará la posible continuidad del programa.

ANEXO 1: EVALUACIÓN A1

Con respecto a la información derivada de la evaluación psicopedagógica:

1. *¿Era esta información la que esperabais recibir?* Era más de lo que esperábamos recibir.
2. *¿Creéis que se ajusta a la realidad?* Bastante.
3. *¿Modifica esta información vuestro punto de vista en referencia al colegio?* La mejora, ya que ha respondido a nuestras necesidades.
4. *¿Modifica esta información el punto de vista con respecto a Adrián?* En parte.
5. *¿Estais dispuestos a colaborar en los aspectos de mejora de Adrián?* Por supuesto que sí.

Con respecto al programa propuesto para dar respuesta a las necesidades de tu hijo:

1. *¿Se ajusta a lo que esperabas como respuesta educativa?* Creemos que sí.
2. *¿Estáis dispuestos a colaborar con las orientaciones de enriquecimiento en el hogar?* No solo estamos dispuestos si no que nos vienen muy bien.
3. *¿Creéis que va a aumentar la implicación de Adrián por el proceso de e-a?* Seguramente.

ANEXO 2: EVALUACIÓN B1

1. *¿Qué te parece la experiencia de implantar un programa de enriquecimiento?* Positiva para todos los padres que responden.

2. *¿Crees que aumentará el interés de los alumnos?* Todos consideran que sí.
3. *¿Crees que aumentará el interés de tu hijo/a?* Todos consideran que sí.
4. *Alguna sugerencia:* Que se basen y relaciones con los contenidos de clase.

OPINIONES DE LOS ALUMNOS

- *“Me parece muy bien porque así aprenderemos más cosas y además aprender todos los cursos muchas cosas más”.* José Manuel.
- *“El continente del saber es muy chulo porque puedes aprender cosas nuevas y libros de romanos antiguos”.* Sergio.
- *“Está muy bien porque desarrollamos la imaginación y además es muy chulo porque podemos dibujar, leer, escribir...”* Fran.
- *“A mi me gusta mucho la biblioteca porque es muy interesante y porque me cuenta las cosas que pasan en cada libro”.* Anaís.
- *“Es muy divertido, aprendes mucho, hay animales y ríos y me sirve para aprender y me gusta la idea”.* Ángela.
- *“Me gusta mucho porque aprendemos muchas cosas como los planetas, los mares, los ríos, las partes del cuerpo, conocer nuestro alrededor, son muy interesantes las cosas del mundo”.* Yessica.
- *“Me parece muy bien porque así aumenta el conocimiento y está bien. Los libros son buenos y a la vez que aprendes practicas la lectura, aunque creo que a mí no me hace falta. Bueno, ME PARECE GENIAL”.* Alex.
- *“Me gusta la biblioteca, es que cuando terminamos lo que nos hayan mandado nos bajamos a leer en la mesa de atrás. Me gusta mucho la idea porque así sabemos mucho y sabemos leer mejor”.* Mario.
- *“El Continente del saber: A mí me gusta mucho porque es muy interesante leer para mi imaginación, me encanta y además es muy interesante y divertido”.* Lucía.
- *“Me gusta mucho porque nos ayuda a abrir la imaginación y a no*

hablar en la tarea para terminar pronto y conocer el mundo”. Adrián (Alumno evaluado)

C1. ANÁLISIS DEL PROCESO**1. Detección de necesidades:**

- La tutora informa de las características de los alumnos, aplica los cuestionarios de grupo, informa sobre los intereses.
- La orientadora aplica las pruebas individuales del alumno que demanda la valoración, corrige las individuales y grupales. Triangula la información sobre las necesidades.

2. Diseño del programa:

- La orientadora revisa la documentación y experiencias sobre el tema y la personaliza en el centro. Elabora el programa y su evaluación.
- La tutora planifica en el programa el desarrollo que va a seguir dentro del aula. Selecciona, junto a la orientadora los contenidos enciclopédicos y selecciona los más idóneos desde el punto de vista evolutivo.

3. Aplicación:

- La orientadora organiza el fondo bibliográfico traspasado, dispone los espacios y facilita los recursos materiales con la ayuda del secretario del centro. Informa al Equipo Directivo.
- La tutora desarrolla el programa dentro del aula según propone en el diseño, informa a padres y facilita los cuestionarios de evaluación.
- La orientadora triangula la información recogida en los cuestionarios.

4. Conclusiones:

Dados los resultados positivos se llevará a cabo una propuesta para continuar con la experiencia y hacerla extensiva a otros grupos dirigida a la CCP y expuesta posteriormente en el claustro.

Con este planteamiento comenzará el curso 2013-14 con una nueva reorganización de los recursos bibliográficos y plan de lectura que quedará contemplada en la PGA.

CUANDO LA “DISLEXIA” NO ES DISLEXIA

Un acercamiento desde la Neurociencia Cognitiva

TEXTO: MARÍA JESÚS BENEDET. NEUROPSICÓLOGA. UCM. ES AUTORA DEL LIBRO “CUANDO LA DISLEXIA NO ES DISLEXIA” (2013) ED. CEPE.

Las alteraciones del lenguaje, y con ellas la dislexia, han venido siendo el objeto de estudio preferente y primordial de la Neuropsicología Cognitiva y, dentro de ésta, de su rama denominada Neurolingüística, y hoy lo es de la Neurociencia Cognitiva.

Es preciso tener muy claro que -tal como mostré en mi anterior libro “*Los cajones desastre*” de esta editorial- las causas del fracaso escolar son muy diversas, y están lejos de ser sólo las que corresponderían a los cajones *desastre* al uso (véase dislexia y TDAH).

Desde finales de la década de los 60 del siglo pasado -en que aparecieron las primeras publicaciones científicas en este campo- las investigaciones en el campo de la Neuropsicología Cognitiva y la Neurolingüística han ido acumulando todo un cuerpo de conocimientos científicos que han ido progresivamente sustituyendo a las viejas prácticas al uso en los ámbitos clínico y escolar.

Una fuente de error común entre nosotros es que el estudio de las alteraciones del lenguaje, en general, y de la lectura en particular, se ha hecho con pacientes de lengua inglesa y se publican en inglés. Sin embargo, no siempre los resultados de las investigaciones del lenguaje realizadas sobre una lengua son aplicables a otras lenguas.

Y, desde luego, en el caso de la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, la información acumulada por los estudios sobre la lengua inglesa

no es en absoluto aplicable a la lengua española. Esto se debe a que el grado de correspondencia entre las letras y los sonidos es fundamentalmente diferente en ambas lenguas, y es ese grado de correspondencia el que determina cómo se ha de enseñar a leer y escribir en una lengua.

El problema entre nosotros radica en que -por lo general- las publicaciones españolas sobre esos temas, o bien son traducciones de publicaciones en inglés (que no siempre están bien traducidas e interpretadas), o bien son obras en español de autores que -careciendo de una suficiente formación en el tema- se limitan a repetir lo que leen en autores de lengua inglesa, sin caer en la cuenta de que cada lengua tiene su propia estructura, y que -con frecuencia- los principios propios de una lengua con una estructura no pueden ser aplicados a otra lengua con otra estructura.

Y, si los autores de esos libros o artículos no caen en la cuenta de esto, es menos probable que lo hagan sus lectores, por lo que es típico que se intente aplicar a los niños de lengua española recetas que, siendo buenas para los niños de lengua inglesa, tienen altas probabilidades de generar dislexias funcionales en los niños españoles.

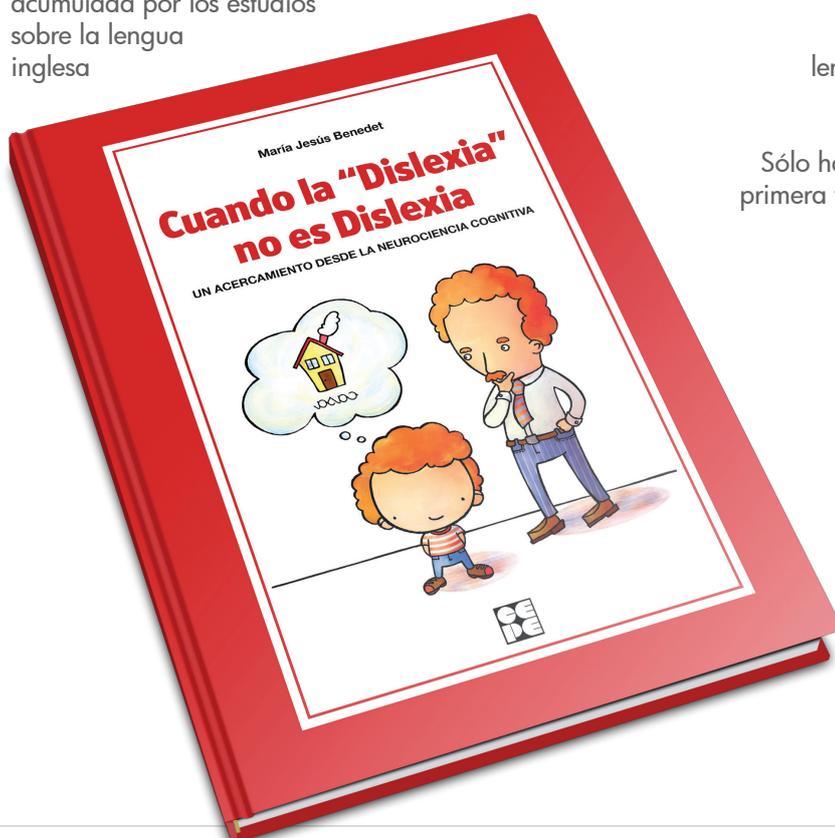
Valga a modo de ejemplo, la frecuencia con la que, en diferentes monografías y artículos sobre este tema en español, se habla de *regularizaciones* que es un tipo de error que no se puede dar en español.

Una segunda fuente de error es que -hasta muy recientemente- los estudios sobre alteraciones del lenguaje dentro del paradigma de la Neuropsicología Cognitiva se habían centrado en los adultos.

Sólo hace dos décadas que se publicó un trabajo que, por primera vez, analiza las dislexias evolutivas en el niño desde el acercamiento de la Neurolingüística (Ellis, 1993).

Esto ha incitado a los profesionales en el campo a asignar erróneamente a los niños con alteraciones del aprendizaje de la lectoescritura los mismos patrones descritos acerca de las dislexias adquiridas en los adultos afásicos.

Sin embargo, los datos procedentes de las investigaciones en neurociencia realizadas a lo largo de las dos últimas décadas, nos dicen hasta qué punto son diferentes las dislexias evolutivas de las dislexias afásicas o adquiridas, diferencias que impiden que los conocimientos acerca de las segundas se puedan aplicar razonablemente en ningún caso a las primeras como se explica detalladamente en esta monografía.



Pero lo que reviste aún mayor gravedad es que, debido a que cualquier alteración emocional, o cualquier alteración de cualquier subsistema cognitivo (atención, memoria, percepción, etc.) ajeno al lenguaje repercute en última instancia en las conductas verbales (hablar, comprender, leer y o escribir), es fácil concluir erróneamente, a primera vista, que el niño presenta un trastorno del lenguaje.

Ahora bien, precisamente por eso, cuando un niño obtiene en una mera evaluación del lenguaje resultados que sugieren que presenta alteraciones del lenguaje, en lugar de ponerle directamente la etiqueta de *disléxico* y condenarle a un tratamiento que, en estas condiciones, tiene probabilidades demasiado elevadas de resultar erróneo, lo que se precisa ante todo es someterle a una evaluación neuropsicológica completa (véase el Capítulo 10), que permita determinar si lo que está dañado en él es el lenguaje o es cualquier otro componente (cognitivo o emocional) de su sistema, enteramente ajeno a los que sustentan el procesamiento del lenguaje. Sólo así tendremos la certeza de que no hacemos perder al niño un tiempo precioso, sometiéndole a un tratamiento que no es el que requiere sus dificultades idiosincrásicas y que le conducirá, tarde o temprano, a ser excluido de la escolaridad normal ya que su problema no se ha solucionado y el desfase se va cronificando.

En este libro veremos que la dislexia está lejos de ser la única alteración cognitiva que causa alteraciones del aprendizaje de la lectoescritura y, con ello, retraso escolar y -al menos que estas alteraciones sean correctamente evaluadas y diferencialmente diagnosticadas, y su verdadera causa sea tratada a tiempo, o al menos que el niño que las padece sea lo bastante inteligente y emocionalmente fuerte como para no sucumbir a la frustración- las aparentes alteraciones de aprendizaje de la lectoescritura desembocarán en un fracaso escolar.

El objetivo principal de este libro es el de concienciar a los lectores acerca de que las aparentes alteraciones del lenguaje oral o escrito pueden no ser en absoluto alteraciones del lenguaje y que, cuando no los son, no pueden responder a un tratamiento logopédico. En su lugar, esas aparentes alteraciones del lenguaje pueden -y con frecuencia es el caso- ser en realidad alteraciones emocionales o alteraciones de cualquier otro subsistema cognitivo que -al colaborar en el lenguaje en las conductas verbales (comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura)- repercuten *secundariamente* en alguna de éstas (tanto en la vida cotidiana como en los tests de lenguaje), presentándose falsamente como trastornos del lenguaje oral o escrito o ambos.

Quando esto ocurre -insisto en que es sumamente frecuente- el tratamiento logopédico de esas alteraciones sólo puede conducir a una pérdida de tiempo y de dinero.

Este error de evaluación, de diagnóstico y de tratamiento es especialmente lamentable por dos razones. Una es que si esa evaluación es errónea consecuentemente ese tratamiento será también erróneo y -al no poder ayudar al niño a superar su problema- sólo puede ayudarle a descolgarse de la escolaridad normal con respecto a su grupo de referencia.

La otra es que le hace perder inexorablemente un tiempo que debería estar dedicado a beneficiarse de un tratamiento correcto que le permitiría seguir la escolaridad normal.

Hoy, el tema de la dislexia -como el de cualquier otra alteración cognitiva- sólo puede ser correctamente abordado desde la perspectiva de los conocimientos acumulados en las últimas décadas por la Neurociencia Cognitiva Evolutiva. Y es desde esta perspectiva actualizada, desde la que el libro se acerca al tema.

APOCLANEROS POR EUROPA

A finales de Mayo un grupo de soci@s visitaron Bruselas, Brujas, Gante y Amberes.

Lo pasaron genial y ya están preparando la próxima salida al extranjero.

En esta foto podéis verles junto a la estructura **Atomium** de Bruselas.





POR JOSÉ FRANCISCO GONZÁLEZ RAMÍREZ. PSICÓLOGO Y ESCRITOR. AUTOR DEL "MÉTODO TRAZOS: PROGRAMA DE REFUERZO DE LA GRAFÍA" TRES NIVELES: 1º, 2º Y 3º: CICLO DE PRIMARIA Y ÚLTIMO NIVEL DE INFANTIL (2012. EDITORIAL EOS)

La escritura como un programa de alto nivel en el cerebro

la neuropsicología de la escritura en Luria

La escritura entraña misterios aún hoy inabordables, incluso después de tantos avances científicos actuales, principalmente, en el ámbito de la **neuropsicología**.

Corría la década de los años sesenta, y setenta cuando un gran investigador, el médico y psicólogo ruso *Luria Alexander Románovich*, seguidor de su inestimable amigo y maestro Vygotski, marcaba parámetros de un enorme valor para el conocimiento del funcionamiento del cerebro con relación a la conducta humana, rabiosamente actuales, que han influido y no dejan de condicionar a la neuropsicología y por ende a la práctica psicológica y pedagógica sobre el conocimiento de cómo se organizan los procesos cognitivos superiores en la corteza cerebral.

Todo comenzó con Vygotski y sus investigaciones sobre el cambio del cerebro debido al *desarrollo ontogenético en la infancia y la niñez*, que, Luria, posteriormente, investigando los sistemas funcionales dinámicos, esencialmente del córtex, amplió con una enorme perspectiva hacia el futuro (hoy se habla de cerebro plástico) sobre el conocimiento de cómo operan y están organizados aprendizajes tan complejos como el de la *lecto-escritura*.

Con respecto a la escritura, Luria pudo observar, incluso, cómo funcionan de manera distinta en el cerebro las lenguas fonéticas de origen indoeuropeo, de otras que tienen una base ideográfica, icónica, de carácter visual, no sonoro, como ocurre con la escritura china o la maya.

Esto coincide con las observaciones científicas de lingüistas actuales, ver

L. J. Calvet (1996), y por supuesto, de la moderna neurología que puede contemplar al cerebro directamente mientras suceden las actividades cognitivas en lo que se conoce como neuroimágenes (*Petrides y otros, 1995; Nenon y Desmond, 2001; Beesen y col., 2003 -citados por F. Cuetos, 2009-*).

UN MISTERIOSO APRENDIZAJE

He de destacar aquí algunas de los conceptos neurológicos más importantes formulados por *Luria* con el propósito de traer, al ámbito de la orientación, ciertas reflexiones sobre una de las conductas más sofisticadas (surgidas en la naturaleza) a través del proceso de *desarrollo y evolución* del ser humano, hablo, por supuesto, de la escritura, y me pararé a comentar algunos aspectos de varias de sus obras que aún, a estas alturas del recién estrenado 2013, podemos leer y sacar conclusiones realmente interesantes y prácticas.

CUATRO OBRAS RECOMENDABLES

La primera de ellas se titula: «*Mundo perdido y recuperado: historia de una lesión*», 2010, obra inédita en castellano hasta que se publicó por primera vez por la editorial KRK-pensamiento, es uno de los dos últimos trabajos de *Luria*; el otro: «*Pequeño libro de una gran memoria: la mente de un memento*», 2009, divulgado por la misma editorial.

Son dos historias clínicas, memorables, para entender cómo funciona el cerebro con relación a la conducta humana, cargadas -en el relato de los dos casos-

de una sensibilidad humana increíble, además de poseer gran rigor científico (hay una visión subjetiva del paciente y un seguimiento objetivo por parte de Luria) que nos deja sin aliento, como en el caso de Zasetki, y también por la claridad en la exposición de conceptos.

Los otros dos libros a los que me voy a referir son más del estilo expositivo científico, clásico; seguramente, por el año de sus ediciones en castellano, tengamos que echar mano de alguna biblioteca pública, como la BNE. «*El cerebro humano y los procesos psíquicos*», editorial Fontanella, 1979, [pg. 27-31] y «*Conciencia y Lenguaje*», 1995, editorial Visor, esta última recoge algunas de las más importantes conferencias dadas por *Luria*.

LA ESCRITURA, UN LENGUAJE "INFORMÁTICO" DE ALTO NIVEL

Casi todos nos hemos planteado alguna vez por qué la escritura es una técnica de base (ahora denominada en educación aprendizaje competencial) que conlleva un substrato importante de cómo funciona, a nivel superior, la mente-cerebro.

A mí, personalmente, me recuerda a la imagen de un ingeniero informático diferenciando entre un lenguaje de programación de alto y bajo nivel, que operara dentro de una computadora, hardware, consiguiendo que ésta realice tareas que solo hace unas décadas nos parecerían pura magia.

Recomiendo, por sus ideas sobre modelos psicológicos, consultar, dos libros del psicólogo cognitivista norteamericano Steven Pinker, «*El instinto del lenguaje: cómo crear el lenguaje de la mente*», Alianza Editorial (1994, 1999), y otra más reciente, en Ed. Destino: «*Cómo funciona la mente*» (2011).

Un lenguaje de programación de bajo nivel, por ejemplo el «*assembler*», traduce a código máquina unas instrucciones casi pegado ya a la forma binaria -1 y 0- con la que funciona un ordenador, casi directamente, de modo muy elemental; mientras que un lenguaje de alto nivel, como por ejemplo «*Python*», ejecuta su código de programación dirigido a «objetos». Esto quiere decir, de modo simplista, que usa programas previamente diseñados para realizar tareas, en sí muy complejas —multiparadigmas—, que a su vez encierran otros y otros «objetos» programados, hasta integrar los códigos establecidos en los más bajos niveles informáticos, software, en el tratamiento de la información. En el futuro es previsible que la evolución de estos sistemas traiga sobre el planeta máquinas inimaginables en la actualidad sino es como *ciencia-ficción* al estilo de Isaac Asimov.

Mientras que los *lenguajes de bajo nivel* precisan para cualquier operación básica (por ejemplo borrar algo de la pantalla de un monitor) una ingente cantidad de código máquina -0 y 1-, los de *alto nivel* les basta con llamar a esos programas «objetos», y hacer que nuestra computadora ejecute tareas complejísimas, en extremo sofisticadas.

Tengo la sensación de que los informáticos nos dijeran a los usuarios: «*Mire usted, olvídense de lo que sucede ahí dentro y trabaje en lo que realmente le interesa: calcular, dibujar, escribir, comunicarse en una red social...*».

Pues, en **esto hay una cierta similitud con el cerebro**. Si pensamos en este órgano como la más extraordinaria y compleja computadora biológica que está por inventarse aún, la escritura, podría asimilarse con un lenguaje informático de alto nivel, sus programas «objetos», los de bajo nivel, se habrían ido formando, lentamente, a través de la evolución y la generación de unas estructuras y sistemas cada vez más complicados a nivel *neo-cortical*.

Muchos investigadores, uno de ellos fue *Luria*, nos revelaron que la escritura es una de las conductas más complejas que existen. Encierra una infinitud de tareas y sub-tareas cuya complejidad resulta inimaginable.

El antropólogo norteamericano Edward T. Hall, «*Más allá de la cultura*», libro que fue publicado en castellano en 1978 por la editorial Gustavo Gili, muy interesante de leer, considera al lenguaje como una «extensión» de las capacidades humanas que enlaza tanto con la praxis de la cultura como con la biología. Y creyó que la escritura era un sistema con derecho propio independiente del habla.

Vygotsky lo advirtió con claridad considerando que los signos escritos se desvinculan en un sistema autónomo capaz, por sí mismo, de simbolizar directamente las cosas. Luria investigó cómo en el proceso de aprendizaje de la escritura, en las diferentes etapas de su evolución, las funciones del córtex cambian. Este enfoque hoy se ha enriquecido con multitud de investigaciones y uno de los modelos más interesantes es el cognitivista en el que ya no hay duda de que escritura, lectura y habla, poseen sus propios parámetros psicofisiológicos. Luria durante muchas décadas investigó el funcionamiento del cerebro de sus pacientes a través de estudiar los efectos que producían las lesiones neuronales que modificaban, o anulaban, conductas como la de la escritura, eso podemos verlo de forma muy clara y sencilla en «*Mundo perdido y recuperado: historia de una lesión*» (la lectura -pág. 149-; la escritura -págs. 165, 185-; memoria del habla -pág.213-...).

Siguiendo con mi reflexión informática, la escritura, pues, sería a mí entender como un lenguaje de alto nivel que recoge infinitud de otros programas biológicos y ambientales. Se alejaría de los procesos más básicos porque estas operaciones, a nivel de corteza cerebral, obrarían con gran sutileza dentro de las adquisiciones filogenéticas y ontogenéticas más evolucionadas.

De hecho, quizás sea la herramienta más sofisticada que el ser humano posee como extensión de sí mismo, incluso, por delante del habla. Cuando la escritura está ejecutándose, en el con-

junto de sus funciones, es la conducta que más área de la corteza cerebral activa, incluyendo zonas exclusivas del cerebro humano. Prácticamente intervienen todas las áreas del cerebro cuando escribimos. Eso cuando hablamos de la escritura productiva -creativa-, pues, intervienen procesos como la capacidad de planificar, la de realizar operaciones lingüísticas, orientarse espacialmente, o ejecutar acciones motoras. Tres niveles increíbles: a) el cognitivos; b) el lingüísticos; c) el motor.

Recomiendo al respecto, la lectura del libro «*Psicología de la escritura*», Fernando Cuetos, 2009, y mirar el apartado dedicado a las bases neurológicas de la escritura (pág. 49) para tener una idea en síntesis de lo que la neurociencia está investigando, (ver figura 1).

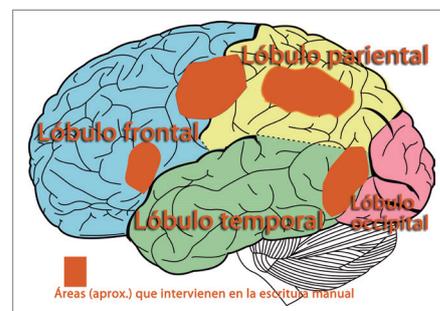


FIGURA 1

LA ESCRITURA NO ES UNA SUB-TAREA DEL HABLA

El lenguaje no es sinónimo de habla, y la escritura no es un sucedáneo de la misma. Representan el desarrollo de capacidades diferentes, aunque claro, cuando la escritura es fonética hay mucho más relación que si la escritura es ideográfica como sucede con la lengua china.

Luria, observó, al respecto, que la escritura jeroglífica representa, mediante signos convencionales, los conceptos y no los sonidos del lenguaje, y no produce la activación de las áreas temporales (auditivas) del córtex, como sí sucede con las escrituras que son fonéticas.

Curioso es que la escritura jeroglífica egipcia logró hacerse fonética por cuanto los iconos llegaron a representar sonidos al estilo de nuestro alfabeto, ver, Marl Collier y Bill Manley, «*Introducción a los jeroglíficos egipcios*», Alianza Editorial, 2000.

Vamos a exponer, en síntesis, y por cuestión de espacio en el artículo, lo que observó Luria sobre la escritura y el cerebro, basándonos en lo que dice en su obra: «*El cerebro humano y los procesos psíquicos*», y lo dejaremos ahí a sabiendas de la ingente cantidad de páginas que podríamos elaborar sobre ello, él mismo consideraba que el estudio de una lesión local del cerebro no se corresponde con todos los aspectos posibles de la conducta humana y su más amplia proyección en las distintas áreas cerebrales.

Lo que seguidamente vamos a estudiar es la perturbación de una actividad psíquica (la escritura como estructura psicofisiológica interna) debido a la lesión de distintas áreas cerebrales del hemisferio izquierdo en personas diestras. Es decir, que la escritura se ve perturbada de modo diferente si la lesión se produce también en distintos lugares del cerebro (localización).

Advertimos que lo que sigue no es de lectura fácil y deberíamos consultar, si fuera necesario, algún atlas anatómico como pueda ser: «*Atlas de Anatomía 3: Sistema nervioso y órganos de los sentidos*», Werner Khale, 7ª edición, 2000, Ed. Omega, y alguno de fisiología como la sexta edición de Thibodeau y Patton, «*Anatomía y fisiología*», 2008, Ed. ELSEVIER.

PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LA ORGANIZACIÓN FUNCIONAL DEL CEREBRO

Luria observó que básicamente la funcionalidad del cerebro se rige por tres grandes UNIDADES (o bloques) -pág. 20- y a esto le dio gran importancia:

Unidad 1: incluye sistemas: (a) partes superiores del tronco del encéfalo; (b) sistema reticular y (c) archicórtex (medial y basal): esto mantiene un nivel de tensión (tono) para el funcionamiento de las partes superiores del córtex cerebral.

Unidad 2: incluye la parte de las áreas posteriores de los dos hemisferios: (a) el córtex parietal; (b) temporal y (c) occipital: sistema que proporciona (1) la recepción; (2) el análisis y (3) el almacenamiento de la información que llegan del (i) aparato del tacto, (ii) aparato del oído y (iii) aparato de la vista.

Unidad 3: incluye sistemas, parte anterior de los hemisferios: (a) lóbulos frontales: (1) proporciona la programación de los movimientos y de los actos; (2) la coordinación de los procesos activos y la comparación del efecto de las acciones con las intenciones iniciales (acciones de verificación).

¿Qué hacen estas tres grandes unidades?

- Participan en la actividad mental humana.
- Regular la conducta. Cada lesión de alguna de estas partes produce alteraciones psicológicas bien distintas unas de las otras.

Luria estudió las alteraciones cerebrales en sus pacientes por efectos de un tumor o una hemorragia cerebral, o, por lesiones de heridas en el cerebro como fue el caso del Liova Zasetki, «*Mundo perdido y recuperado: historia de una lesión*», que trata sobre las perturbaciones sufridas por un soldado ruso que fue herido de bala en la cabeza durante la Segunda Guerra Mundial, y que ejemplifica un caso cuyo seguimiento clínico fue de aproximadamente de veinticinco años.

ALTERACIONES DEL CEREBRO EN CUALQUIERA DE SUS TRES BLOQUES Y SUS EFECTOS EN LA CONDUCTA

Alteraciones en la Unidad 1

- Si se afecta a la parte superiores del tronco del encéfalo, paredes ventriculares cerebrales, formaciones reticulares relacionadas con las anteriores, y la estructura internas mediales de los grandes hemisferios:

1) **No hay perturbación ni alteraciones** de a) percepción visual; b) auditiva; c) cualquier otro efecto de la esfera sensorial y (c) el movimiento, el habla, los conocimientos acumulados.

2) **Si se altera el tono del córtex cerebral:** (a) se perturba la atención -inestabilidad-; (b) se incrementa notablemente la fatiga -dormirse rápidamente, se induce rápidamente el sueño-; (c) se altera la vida afectiva -apatía o agitación excesiva,

se perturba el pensamiento organizado y baja la capacidad electiva-selectiva del mismo.

- Si se altera el funcionamiento normal de las estructuras del tronco del encéfalo, sin que lo haga los aparatos de la percepción, se altera profundamente la conciencia -los estados de vigilia-.
- Si se lesionan las zonas profundas del cerebro: tronco del encéfalo, sistema reticular, y archicórtex, la conducta queda muy afectada.

Alteraciones en la Unidad 2

- Cualquier destrucción de las partes anatómico-fisiológicas de esta unidad, manifiesta unos rasgos distintos del anterior bloque:

1) **Conserva** perfectamente: tono psíquico, de la vida afectiva, conciencia, atención continua y concentración normal.

2) **Queda muy alterada:** (a) la afluencia de la información que recibe; (b) su análisis y (c) el almacenamiento.

- Si la lesión **afecta solamente** a la región parietal del córtex:

1) Se altera la sensibilidad superficial epicrítica o profunda -propioceptiva-, **hay dificultad:** (a) para conocer por el tacto un objeto; (b) recibir la sensación normal de la posición del cuerpo y de las manos, (c) la precisión de los movimientos.

- Si la lesión **afecta solo** a los límites de la región temporal del cerebro se altera la audición seriamente.

- Si es en los límites de la región occipital o áreas adyacentes del córtex **se alteran:** (a) los procesos de recepción y (b) análisis de la información óptica; (c) pero no de la táctil y auditiva.

Alteraciones en la Unidad 3

- Alteraciones de todas las áreas de los grandes hemisferios delante de la cisura precentral:

1) **Alteración de la conducta que es muy diferente a todo lo anteriormente visto:** (a) no hay alteración de la vigilia, (b) ni en la recepción de la información, (c) se puede conservar el habla.

2) **Si las hay alteraciones de** (a) la esfera de los movimientos; (b) los actos y las (c) actividades motoras organizadas según un programa determinado.

- Si la alteración está en la parte posterior de los grandes hemisferios -circunvolución frontal ascendente-:

1) **Altera los movimientos voluntarios de la mano o del pie contralateral.**

2) **Si se altera la zona premotora** -regiones más complejas del córtex en contacto directo con la cisura precentral-: (a) la fuerza de esta extremidad se conserva; (b) no así la organización de los movimientos en el tiempo, son inaccesibles; (c) hay falta de fluidez, precisión, los hábitos motores adquiridos se van perdiendo.

- Si se altera la regiones aún más complejas del córtex frontal: (a) se conserva la fluidez de los movimientos, (b) pero no los actos dejan de estar sometidos a los programas propuestos: (i) se altera la conducta consciente, racional, con la que se orienta el cumplimiento de una determinada tarea bajo un programa determinado; (ii) se sustituye por reacciones impulsivas por impresiones aisladas, por conductas estereotipadas de acción sin racionalidad y sometidas a repeticiones de movimientos sin sentidos que no se dirigen hacia el objetivo planteado.

- Si se dañan los lóbulos frontales se altera la confrontación del efecto de la acción con la intención de la que parte.

ANÁLISIS NEUROPSICOLÓGICO DEL PROCESO DE LA ESCRITURA

En el pasado se trató de ver la estructura psicofisiológica interna que se da al escribir como un complejo hábito motor. Se debatió si el centro de la escritura era realmente cerebral.

Esto para Luria resultaban presupuestos falsos. Sus observaciones experimentales se centraron en investigar: a) sus elementos; b) ver como se perturba por lesiones del el *hemisferio izquierdo* en las persona de dominancia *diestra*.

Tres procesos:

1. La descomposición sonora de las palabras.

Para escribir una palabra oída (p.e.: dictado), o pensada (p.e.: escritura productiva): (a) se descompone la corriente sonora lingüística que integran esa palabra; (b) se destacan los elementos sonoros -fonemas- de la lengua susceptibles de ser escritos: los fonemas.

¿Qué hace el cerebro para lograr a) y b)?

- 1) En el proceso participan las formaciones del córtex de la región temporal izquierda (ver figura 2, Anatomía de Gray -w.p.-), importantes para el análisis auditivo y resaltar los aspectos significativos del lenguaje hablado.

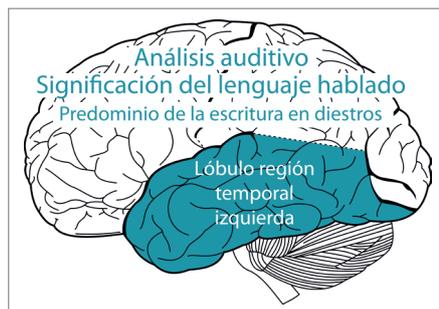


FIGURA 2

- 2) **Una lesión aquí:** (a) imposibilita la capacidad para destacar sonidos del lenguaje y representarlos mediante letras; (b) si la persona que sufre la lesión es diestra: aparece una profunda alteración de la escritura. Para Luria, sin embargo, destacar los elementos sonoros del lenguaje -los fonemas- no es suficiente (solo el análisis auditivo) sino que intervenga de una forma importante el sistema cenestésico.

Cree que esto se ve en las primeras etapas del aprendizaje de la escritura. Lo ejemplifica con un experimento que los orientadores podrían repetir en Primaria. Si hacemos que un niño que está aprendiendo a escribir abra la boca mucho, y, con la lengua encogida, el proceso de *análisis de la composición sonora* de las palabras empeora y el número de *errores* en la escritura aumenta en seis veces.

Muchos de nosotros, en los colegios, vemos que los niños cuando se inician en este aprendizaje mueven la boca como pronunciando las palabras para pasar luego a escribirlas.

Cuando la lesión se produce en las zonas inferiores de la región post-central (cinestésica) del córtex (ver figura 3, Anatomía de Gray-w.p.-) conlleva perturbación del proceso de la escritura, o que la escritura adquiera un carácter distinto.

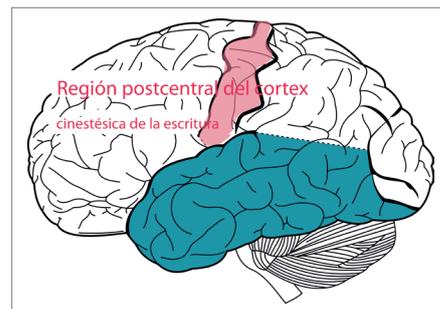


FIGURA 3

Se pierde la articulación clara, se confunde los sonidos que son distintos, pero, próximos en la articulación.

Los profesionales de la orientación ven en ciertos alumnos de n. e. e. (necesidades educativas especiales) que una alteración en el habla se proyecta tanto en la lectura como a la escritura y viceversa.

Por otro lado, resulta evidente que hay una cierta tendencia a escribir como se habla. En castellano este fenómeno se ve, por ejemplo, con el sonido y la escritura de letras como son la «s», «c» y «z», en ciertas regiones españolas e hispanoamericanas.

Concluye *Luria* que la articulación forma parte íntimamente del proceso de la escritura.

Hay un pues un proceso de recodificación de los sonidos en letras: encontramos el sonido necesario y se recodifica en la letra correspondiente.

Cuando los sonidos de las palabras ya se han destacado y están bien definidos se recodifican en letras, es decir, se transforman los fonemas en grafemas. Luria aquí nos indica que en este proceso intervienen operaciones fisiológicas distintas a la del análisis de la composición sonora, exige la participación de otras zonas del córtex cerebral: áreas occipitales y parieto-occipital.

Así que si una lesión llega hasta las (a) áreas temporo-occipitales del cerebro, desaparece la correcta coordinación de los fonemas y los signos gráfico: "El paciente empieza a buscar infructuosamente la letra que necesita (agrafia óptica)". (b) Si la lesión afecta a las áreas temporo-occipitales del córtex del hemisferio izquierdo también se descomponen los esquemas espaciales y la inscripción de la letra hallada no es posible a causa de las defunciones espaciales.

2. Disponer del sonido de las palabras y letras en el orden necesario.

3. Sistema fluidos de movimientos cambiantes (que es la base motora de la escritura). Procesos que no desarrollamos aquí por motivos de extensión del artículo).

Estos tres procesos básicos de la escritura se ejecutan por sistemas funcionales distintos en el cerebro al de la síntesis motora o articulatoria del lenguaje y que están localizados en la zona premotora del cortex.

Si hay una lesión en las regiones anteriores del cerebro, y es profunda, si afecta a las zonas de regulación de los núcleos motores subcorticales, entonces, además de perder la correcta posición de las letras en las palabras, después de hacer un trazo (un componente de la letra) la persona continuará repitiendo muchas veces ese mismo trazo sin pasar a los otros elementos rápidamente.

4. No escribimos letras o palabras aisladas, escribimos ideas.

Nuestra escritura es una variedad especial, gráfica, del lenguaje. Lo que orienta la escritura es la idea o la intención este factor permanece como controlador en el acto de escribir. Hay pues en la escritura: (a) una intención que está a lo largo de todo el proceso de la escritura; (b) un control sobre el acto de escribir.

De esto tienen mucha responsabilidad los lóbulos frontales, que son una formación complejísima que aparecen solo en los vertebrados superiores y llegan a ocupar en el hombre hasta 1/3 de toda la masa de los grandes hemisferios.

Si se destruyen los lóbulos frontales la acción deja de programarse por la intención y el cumplimiento del acto motor se ve sustituido por *estereotipos* que pierden el carácter consciente en relación con el objetivo. La persona no coteja entre el *efecto de la acción y la intención inicial*.

Comenta Luria un caso: «No puede olvidar -refiriéndose a un médico- las cartas que escribía una paciente con lesión de los lóbulos frontales a un destacado neurólogo. "Querido profesor, quiero decirle que quiero decirle que quiero decirle"... y así con la repetición inerte de este estereotipo en cuatro hojas de papel».

Para Luria la escritura, como conducta, presenta un cuadro muy enrevesado en el análisis neurológico de la misma y la complejidad de la acción que incluyen:

1. El análisis de la corriente sonora.
2. La precisión de los sonidos del lenguaje mediante la articulación.
3. La rede-codificación de los fonemas en grafemas.
4. La conservación del sistema de los elementos espaciales con la inhibición de los movimientos colaterales.
5. Desempeñando finalmente la fijación de la intención inicial con la influencia correctora de la confrontación de este programa (intención) con la acción que se realiza.

A mí me gustaría resaltar, en la escritura, otra propiedad que está directamente relacionada con la actividad gráfica y la capacidad de simbolizar del ser humano.

Me refiero a nuestra **escritura personal**, la grafía propia que se distingue de cualquier otra, y que tiene las propiedades de nuestra personalidad, se proyecta en ella nuestros hábitos y actitudes, nuestra personalidad profunda y sus rasgos.

Este aspecto, generalmente, es poco tratado por los especialistas cuando se aborda la psicología de la escritura, y es muy interesante ver también la vertiente grafológica.

En mi libro «*El lenguaje simbólico de la escritura*» (2010. Ed. EOS), realizo un estudio serio de esta cuestión.

EL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA-LA MANCHA

TEXTO: GRACIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ. PROFESORA TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN UO "SAN JUAN EVANGELISTA" DE SONSECA (TOLEDO)

Entre los objetivos del actual sistema educativo está el de garantizar una educación integral a todo el alumnado. Para trabajar este objetivo se requiere un método de intervención global donde debemos tener en cuenta todos los factores que intervienen en este proceso, ya sean de índole pedagógica, psicológica, física, familiar, social, cultural, etc.

Cada alumno/a presenta unas características sociales y familiares que determinan en gran medida su proceso de enseñanza-aprendizaje, su socialización y, en definitiva, su desarrollo socio-psico-pedagógico. En este sentido, incluir el perfil profesional del Profesor/a Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (en adelante Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad) como experto en el ámbito socioeducativo en los centros docentes es muy conveniente para favorecer el adecuado desarrollo integral del alumnado, así como su inclusión en el contexto educativo.

Por otro lado, las complejas realidades sociales en las que estamos inmersos requieren un abordaje desde el ámbito socioeducativo, para lo cual la escuela debe contar con profesionales especializados en Servicios a la Comunidad que orienten y apoyen a todo el entramado escolar: estructuras, profesorado, alumnado, familias, contexto socio-cultural de la comunidad en la que está inserto el centro educativo, en general, y de la comunidad educativa en particular.

El perfil profesional del Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad hasta el año 2005, momento en el que se regula la Orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha, era una figura profesional que intervenía en los centros, generalmente desde paradigmas de Orientación educativa externa a través de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. La excepción, en cuanto a modelo interno de Orientación, se daba únicamente en aquellos Institutos de Educación Secundaria donde tenían asignado este profesional asociado a programas educativos que se estaban desarrollando en el mismo centro.

En este contexto de intervención el Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad se incluía como miembro integrante del Departamento de Orientación donde se le atribuían unas responsabilidades específicas recogidas en la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre Organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria.

A partir del Decreto 43/2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en Castilla-La Mancha, se crean las Unidades de Orientación siendo éstas unas estructuras especializadas de Orientación que prestan apoyo continuado a los centros educativos de Infantil y Primaria, y educación Especial.

Una Unidad de Orientación tiene como misión planificar, coordinar, asesorar y evaluar las actividades de Orientación en el centro educativo. A esta estructura específica de Orientación se le atribuyen, de carácter general, las siguientes funciones:

FUNCIONES DE LAS UNIDADES DE ORIENTACIÓN

1. Favorecer los procesos de madurez personal, social, y profesional, de desarrollo de la propia identidad del sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones que el alumno ha de realizar a lo largo de su vida, escolares, profesionales y laborales.
2. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirlas cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y combatir el abandono del sistema educativo, el fracaso y la inadaptación escolar.
3. Colaborar en el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumnos, adaptándola a sus capacidades, intereses y motivaciones, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas y el asesoramiento de medidas de atención a la diversidad que garanticen una respuesta educativa más personalizada y especializada.
4. Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas y, particularmente, el paso de la educación infantil a la primaria, de éstas a la educación secundaria y de la secundaria al mundo académico o al trabajo.
5. Prestar asesoramiento psicopedagógico a los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente en los centros educativos.
6. Asesorar a las familias en su práctica educativa.
7. Colaborar en el desarrollo de la innovación, investigación y experimentación como elementos que redundan en una mejora de la calidad educativa.
8. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la Comunidad Educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la Comunidad Educativa y su entorno colaborando en los procesos organizativos y de participación de la Comunidad Educativa, y en especial del alumnado, en la vida de los centros.

Asimismo, en el mencionado Decreto en su artículo 10 se determina que la Unidad de Orientación forma parte del Equipo de Orientación y Apoyo (E.O.A.) que se establece en los centros tanto de educación Infantil y Primaria como en los centros de educación Especial. El E.O.A. es una estructura de coordinación docente responsable de asesorar al profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de Orientación y de las medidas atención a la diversidad del centro, así como de llevar a cabo las actuaciones de atención específica y apoyo especializado.

Hasta la publicación del Decreto 222/2010, de 19 de octubre, que modifica el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha, el Equipo de Orientación y Apoyo lo formaban los siguientes componentes: la U.O (Orientador/a y Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad) y los maestros/as especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.

A partir de esta nueva norma las plazas de la especialidad de Orientación educativa de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria existentes en las Unidades

de Orientación se suprimen adscribiéndose estos funcionarios a las plantillas docentes de los centros de educación Infantil y Primaria, y de educación Especial.

Por otra parte, existe una Orden que regula el funcionamiento de las Unidades de Orientación de 15 de junio de 2005, en la que se establecen los objetivos que deben cumplir las U.O, la incorporación del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad en las U.O. así como, las prioridades que se le atribuyen a este profesorado, y que a continuación se detallan:

PRIORIDADES DEL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN LAS U.O.

1. Asesorar sobre los recursos socioeducativos existentes en el entorno y facilitar el acceso a los mismos al alumnado y su familia en función de sus necesidades.
2. Participar en los procesos de detección y evaluación del alumnado con necesidades educativas específicas, en la evaluación del contexto familiar y social en el que vive y en el seguimiento de la respuesta.
3. Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad y colaborar en el proceso de toma de decisiones de todas las medidas de ajuste de la respuesta educativa a las necesidades particulares de todos y cada uno de los alumnos para garantizar una respuesta educativa más personalizada y especializada.
4. Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo de los alumnos, en colaboración con otros servicios externos e instituciones.
5. Colaborar en la elaboración y desarrollo de los planes de Orientación de los centros y de la zona, especialmente en los aspectos relacionados con el ámbito socio-familiar y profesional.
6. Participar en el desarrollo de actuaciones dirigidas a la prevención y mejora de la convivencia en los centros y a la resolución pacífica de los conflictos así como realizar tareas de mediación y seguimiento.
7. Desarrollar programas de animación sociocultural, de diseño y desarrollo de actividades extracurriculares, de cohesión social, de educación intercultural y educación en valores.
8. Promover la cooperación entre escuela y familia, asesorando y participando en el desarrollo de programas formativos de madres y padres del alumnado.
9. Aportar asesoramiento y criterios técnicos de intervención socioeducativa a la Administración educativa.
10. Cuantas otras actuaciones les pueda encomendar la Administración educativa.

El Decreto 222/2010, de 19 de octubre que modificó el Decreto 43/2005, de 26 de abril, estableció en la disposición adicional cuarta que el Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad seguirá prestando servicio en las Unidades de Orientación mientras el gobierno central regule las condiciones que hagan posible la incorporación a los centros de educación Infantil y Primaria y centros de educación especial, como ocurre en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria de la especialidad Orientación educativa.

Esta circunstancia está recogida en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, en su artículo 3 donde se atribuye, a la especialidad de Orientación educativa, competencias para realizar tareas de Orientación y/o docencia, y para desarrollar funciones de Orientación en las etapas de educación Infantil y educación Primaria.

FUENTES DOCUMENTALES

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la organización de los departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria.

Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha.

Decreto 222/2010, de 19 de octubre, por el que se modifica el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha.



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

MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES (III)

LA ACELERACIÓN. UNA EXPERIENCIA DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR Y EXTRACURRICULAR

Hemos abordado en anteriores artículos medidas de atención al alumnado de altas capacidades como el enriquecimiento y el agrupamiento flexible.

En esta tercera entrega se explica la aceleración y/o flexibilización y aportamos una experiencia educativa de enriquecimiento con una alumna con flexibilización curricular.

1. LA ACELERACIÓN

Siguiendo a Jiménez Fernández, C. (2000), la aceleración educativa, hace referencia al salto de curso, el currículum no se modifica ni en amplitud ni en profundidad. Es una opción sencilla y económica para los sistemas escolares pero no es la forma ideal de adaptar el currículum a las capacidades y necesidades del alumnado.

Puede considerarse válida cuando el alumno/a en cuestión presenta un desarrollo intelectual superior y una madurez social y afectiva superior que le permita desarrollarse en el nuevo entorno.

Pendarvis, Haowley y Howley (1990) y Wineebrenner (1992), enumeran varios **tipos de aceleración**:

1. **Aceleración dentro de la clase ordinaria**, requiere altas dosis de autonomía, suele utilizarse en la enseñanza primaria cuando no existen otras fórmulas para atender al alumnado. En esta modalidad es difícil documentar los logros puesto que el profesorado no dispone de tiempo para hacer el seguimiento.
2. **Aceleración en clase especial**, se seleccionan aspectos del currículum y se diseñan para un ritmo más rápido. Las clases aceleradas en comparación con las clases ordinarias, mantienen altas expectativas respecto al progreso de los estudiantes y esta diferencia parece ser un factor crítico que influye en los mejores resultados que obtienen. A estas clases pueden asistir alumnado de alta capacidad y alumnado ordinario que tenga un buen rendimiento y pueden beneficiarse de un ritmo acelerado.
3. **Admisión precoz**, en esta forma de aceleración el alumno

comienza la educación preescolar, primaria, secundaria o superior uno o más años antes que lo que le corresponde por su edad cronológica. Es la forma más investigada y recomendada por los especialistas al optar por la aceleración.

4. **Asistencia dual**, el estudiante asiste a dos instituciones al mismo tiempo. En este tipo de aceleración, es preciso consultar a las personas que se verán afectadas (familia, profesorado y alumnado) porque de lo que se trata es de dar facilidades y apoyo al estudiante.
5. **Otras formas de aceleración**. Benbow (1991) propone las siguientes variantes:

TIPO	CONCEPTO
Salto de curso	Para estudiantes sobresalientes en todas las áreas. Indicado en los cursos de transición o paso de nivel
Entrada precoz desde la escuela preescolar a la primaria	Este tipo de aceleración se puede contempla en los sistemas educativos especialmente en el paso a la primaria
Condensar el currículum	Se puede referir a una materia a o a varias
Progreso continuo	El ritmo de aprendizaje del alumno marca la velocidad
Ingreso precoz en el bachillerato/Universidad	Ofrece oportunidades para interactuar con iguales en términos de capacidad y encontrar desafíos adecuados
Realización de cursos en programas de verano	Al mismo tiempo que realizan otros estudio.
Cursos reglados de nivel avanzado	En una institución paralela o enseñanza dual
Mentores	Especialistas en campos determinados que asesoran al alumnado en un tiempo determinado
Cursos a distancia	Enriquecen y aceleran el currículo

Así entendida la aceleración, puede coincidir con algunos procedimientos de enriquecimiento curricular siendo una concepción muy diferente respecto a las formas tradicionales de aceleración curricular que se da en nuestro contexto educativo.

1.1. CRITERIOS GENERALES Y CONDICIONES DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA FLEXIBILIZAR LA DURACIÓN DE LOS DIVERSOS NIVELES, ETAPAS Y GRADOS PARA EL ALUMNADO SUPERDOTADO INTELECTUALMENTE

En nuestra Comunidad de Castilla-La Mancha está regulado el procedimiento de la respuesta a este tipo de alumnado a través de la Orden de 15 de 12 de 2003, de la Consejería de Educación, por la que se determinan los criterios y procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual. DOCM nº 180 (24/12/2003).

CRITERIOS GENERALES	CONDICIONES DE ATENCIÓN EDUCATIVA
a) Alumnado con rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social	1. Será escolarizado en centros ordinarios.
b) Se incorporará a un curso superior al que le corresponda por su edad. Podrá adoptarse hasta un máximo de 3 veces en la Enseñanza Básica y una sola vez en Enseñanzas Generales Postobligatorias.	2. Las decisiones tomadas estarán integradas en el conjunto de medidas que forman parte del plan de atención a la diversidad.
c) Para la incorporación a un curso superior el alumnado debe tener conseguidos los objetivos del curso en el que está escolarizado y si esta medida es adecuada para su desarrollo personal y socialización.	3. Las actuaciones tendrán como finalidad promover el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y su personalidad.
d) La decisión de flexibilizar se tomará cuando las medidas que el centro pueda adoptar, dentro del proceso ordinario, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y desarrollo integral de este alumnado. Contará con la autorización de los padres, o en su caso, tutores legales.	4. Cuando demuestre un rendimiento excepcional en un número limitado de Áreas o cuando a pesar de su rendimiento global extraordinario presente desequilibrios afectivos-sociales, la respuesta se realizará mediante medidas de enriquecimiento y de adaptación a sus necesidades y estilo de aprendizaje. 5. En cualquiera de los casos el plan de actuación incluirá la adecuación o ampliación de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología específica teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno/a y el contexto escolar.

(Orden de 15/12/2003 de la Consejería de Educación)

1.2. EL PROCEDIMIENTO PARA SOLICITAR LA FLEXIBILIZACIÓN REQUIERE LA PUESTA EN MARCHA DE UN EXPEDIENTE QUE PUEDE REALIZARSE A INICIATIVA DEL PROFESORADO O DE LA FAMILIA

PROCEDIMIENTO PARA LA FLEXIBILIZACIÓN	
A NIVEL DE CENTRO	A NIVEL DE LA DELEGACIÓN PROVINCIAL
Autorización familia evaluación psicopedagógica.	Comprobación de la documentación y condiciones requeridas.
Solicitud de flexibilización.	Informe sobre la idoneidad de la propuesta.
Informe del equipo docente.	Remisión a la Dirección General de Ordenación y Formación Profesional del expediente de superdotación intelectual.
Informe de evaluación psicopedagógica.	Notificación a la familia, centro y Delegación Provincial en el plazo de tres meses desde el inicio del expediente.
Conformidad de la familia para iniciar el proceso de evaluación.	Registro en el expediente académico del alumno/a.
Propuesta del plan de actuación para el curso en el que se va a escolarizar en el caso de autorizarse la flexibilización.	Seguimiento de la medida a través de la Unidad de Orientación, el Departamento de Orientación pudiéndose anular cuando el alumno/a no alcance los objetivos propuestos previo informe de evaluación psicopedagógica con el consentimiento de la familia.

(Orden de 15/12/2003 de la Consejería de Educación)

2. PROPUESTA DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR Y EXTRACURRICULAR PARA UNA ALUMNA DE ALTAS CAPACIDADES CON FLEXIBILIZACIÓN EN 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ASPECTOS PREVIOS

2.1. ELEMENTOS NECESARIOS PARA ORGANIZAR EL ENRIQUECIMIENTO EN EL CENTRO EDUCATIVO

RECURSOS	FUNCIONES	OBJETIVOS Y TAREAS
ORIENTADOR/ A	Atender la diversidad. Asesorar a profesorado y familias.	Identificar. Orientar en la aplicación de programas.
EQUIPO DIRECTIVO	Dinamizar, informar y formar.	Organizar el centro y recursos.
PROFESORADO	Trabajo en equipo y puesta en marcha de medidas de atención .	Aplicar programas de orientación hacia alumnado brillante.
FAMILIA	Coordinación y colaboración con el centro. Informarse y formarse. Proporcionar oportunidades a sus hijos con talento.	Enriquecimiento en el ámbito familiar de los hijos con talento y altas capacidades. Educación de los hijos en el tiempo libre en función de las capacidades, intereses y necesidades de formación personal.
ALUMNADO	Responder al nivel de los talentos recibidos y ayudar a los demás desde su inteligencia.	Poner los medios para realizar su proyecto personal. Colaborar en el servicio a los demás.
MATERIALES	Disponer de los materiales para los alumnos y las orientaciones para los profesores.	Ofrecer guías para el profesorado, materiales para el alumnado. Biblioteca, libros necesarios en el aula. Tecnología (Internet, multimedia).

2.2. PUNTO DE PARTIDA

Alumna de alta capacidad con Flexibilización de la escolarización, según informe de resolución de autorización del período de flexibilización fechado el 31 de Julio de 1999 por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

► Aceleración de un curso.

De 2º Curso se aceleró a 4º de E.P. incorporando las adecuaciones pertinentes en el Área de Ed. Musical. A lo largo de 4º y 5º se ha llevado a cabo el de enriquecimiento.

Se presenta la propuesta desarrollada en 6º Curso de Educación Primaria con una valoración favorable por parte de todos los implicados en el proceso: profesor tutor, equipo de profesores de nivel, familia, la alumna y la orientadora.

2.3. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Es un macrocentro rural perteneciente a la red pública con una variada tipología de alumnado con necesidades educativas específicas. Dispone de medidas para atender a la diversidad y de recursos personales y materiales adecuados.

2.4. COLABORACIÓN DE LA FAMILIA

La alumna pertenece a una familia comprometida con la educación de su hija y ha participado en el proceso implicándose en las propuestas y en la asistencia a las reuniones de coordinación y seguimiento establecidas.

2.5. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- Proporcionar actividades de aprendizaje a nivel y ritmo adecuados.
- Acceder a diferentes fuentes de información.
- Ampliar información sobre temas diversos que sean centros de interés de la alumna. (Lengua y Literatura, Conocimiento del Medio, enriquecimiento curricular y extracurricular).
- Desarrollar la independencia, autodirección y disciplina en el aprendizaje.
- Estimular para conseguir metas y aspiraciones de alto nivel.
- Iniciarse en el manejo del ordenador para buscar informaciones (de forma guiada).
- Ampliar los conocimientos y destrezas de la lengua extranjera (Inglés) e Informática (enriquecimiento extracurricular).
- Estimular las habilidades artísticas y de coordinación dinámica general: pintura y baile (enriquecimiento extracurricular).

2.6. METODOLOGÍA

- Utilizar un currículo en espiral: Se abordan los temas similares con diferentes niveles de complejidad. Esto favorece la comprensión para todos.
- Presentación de nuevos contenidos con estrategias diferentes en función de las habilidades y necesidades de los alumnos del aula.
- Oferta de Currículos bien diseñados que ofrecen un amplia base de información fundamental y las posibilidades de ampliarla.
- Oportunidades de realizar actividades creativas: de esta forma aprende por sí misma y aplica sus habilidades.
- Realización de las adaptaciones curriculares de mejora cognitiva y de enriquecimiento personal.
- Utilizar un currículo en espiral: Se abordan los temas similares con diferentes niveles de complejidad. Esto favorece la comprensión para todos.
- Presentación de nuevos contenidos con estrategias diferentes en función de las habilidades y necesidades de la alumna
- Currículos bien diseñados que ofrecen un amplia base de información fundamental y las posibilidades de ampliarla.
- Oportunidades de realizar actividades creativas: de esta forma aprenden por sí mismos y aplican sus habilidades.
- Realización de las adaptaciones curriculares de mejora cognitiva y de enriquecimiento personal.

En definitiva se prioriza una METODOLOGÍA basada en el APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO e INVESTIGADORA frente a una metodología expositiva.

- **Coordinación:** Se considera fundamental establecer unos tiempos de coordinación entre los profesionales que trabajan con la alumna, para elaborar, programar y evaluar el proceso de aprendizaje
- **Acción tutorial:** Se hace necesario trabajar con el grupo-clase aspectos relacionados con la integración, cohesión, clima, normas reguladoras de la convivencia,...

2.7. ACTIVIDADES

Propuesta de actividades relacionadas con diferentes áreas del currículum a partir de sus intereses y necesidades, secuenciadas en un período bimensual Noviembre - Diciembre y en otro trimestral Febrero - Marzo - Abril.

Dicha propuesta ha sido consensuada y trabajada con el profesor tutor de la alumna y negociada con la familia.

Se ha tenido en cuenta:

- El currículum de 6º para relacionar las actividades curriculares de enriquecimiento centradas en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio.
- Otras actividades de tipo cultural que se desarrollaban en el entorno especialmente en la ciudad de Toledo. (Visita a exposiciones, audición de conciertos de música y asistencia a representaciones teatrales).
- Otras actividades extracurriculares orientadas a Inglés, Pintura y Baile ofertadas en su propia localidad teniendo en cuenta los intereses de la alumna.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

A desarrollar en el aula a nivel individual y en pequeño grupo:

1. Lecturas periódicas de libros y elaboración de fichas sinópticas. (Trabajo individual).
2. Lee y realiza las actividades que te proponemos en el documento "Aprendo a redactar." (Trabajo individual)
3. Acceder al CD Rom Enciclopedia ENCARTA y en el tema "La nutrición humana", buscar las Funciones de los Nutrientes a saber: Proteínas, minerales, vitaminas hidratos de carbono y grasas. Elaborar un resumen. Realizar un mural. (Trabajo en grupo).
4. Describir los órganos del aparato digestivo y excretor. Buscar la información en la Enciclopedia Encarta. Explicar dentro del proceso de la Nutrición cuál es la función del aparato digestivo y excretor. Elaborar un mural explicativo. (Trabajo en grupo).
5. Lee el documento "La función de relación". Realiza las actividades que allí te indican. (Trabajo individual).
6. Resuelve problemas de la vida cotidiana que impliquen la utilización del razonamiento lógico-matemático-verbal. Completa el cuaderno de Matemáticas nº 20 de la Editorial BRUÑO, (Números naturales y decimales, II). (Trabajo individual).
7. Colabora con tu compañera Sukaina en las clases de Ética ayudándola en la comprensión de conceptos y en la realización de actividades.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR

1. Te proponemos ver las películas siguientes "Buscando a Bobby Fischer", "Eduardo Manostijeras" y "Vuelve Colmillo Blanco". Completa las fichas técnicas y actividades en fichas adjuntas.
2. Aprovecha el período de vacaciones de Navidad para asistir a un Concierto de Música y a una representación teatral. Haz una pequeña redacción sobre el contenido de esas actividades.
3. Ve al del documento MEMORIA DE SEFARAD. Visita la exposición con tus padres y busca la información que te pide dicho documento. Elabora un trabajo y escribe con buena y cuidada letra. Puedes hacer la carátula a ordenador y utilizar fotos alusivas al tema.
4. Asiste a las clases de Inglés, Pintura y Baile.
5. Realiza sencillas tareas en el hogar, asume responsabilidades apropiadas a tu edad que vayan ayudándote a madurar. Reflexiona sobre tu comportamiento y actos con el fin de portarte cada vez mejor con todos los que te rodean y..... ¡¡¡¡Disfruta con el trabajo bien hecho!!!!

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

A desarrollar en el aula a nivel individual y en pequeño grupo:

1. Lecturas periódicas de libros y elaboración de fichas sinópticas. (Trabajo individual).
2. Lee y realiza las actividades que te proponemos en el documento "Escribimos cuentos." (Trabajo individual).
3. Te proponemos hacer una reflexión sobre personajes históricos, de diferentes épocas y estratos sociales que se han destacado por ser Héroes o Villanos. Busca el significado de estas palabras en el diccionario y elige cuatro personajes, dos héroes y dos villanos. Cuenta su vida en un espacio de un folio. Busca alguna foto de cada uno de ellos. Puedes consultar enciclopedias, o bien, acceder a Internet y a través de un buscador. Exposición del trabajo a través de la Técnica grupal "Conferencia"
4. Trabajo en pequeño grupo. Cada miembro se encargará de una parte. Acceder al CD-rom "Cómo funcionan las cosas", ir a la página "Principios de la Ciencia" y recoger información sobre los siguientes conceptos:
 - 4.1. La electricidad: Carga. Electricidad estática. Corriente. Haz un listado de máquinas afines a la electricidad.
 - 4.2. El calor: Diferencias entre el calor y la temperatura. Formas de generar calor. Haz un listado de máquinas afines.
 - 4.3. El magnetismo: Energía. Energía cinética. Energía potencial. El campo magnético de la Tierra. El interior de un imán.Elaborar un mural con la información más representativa.
5. Vuelves al CD-rom "Cómo funcionan las cosas". En el apartado "Historia" pinchas en "El nacimiento de la Ciencia" (1251-1700) y recoges información de las cinco máquinas que se representan en la línea del tiempo. Tu trabajo puedes presentarlo a ordenador y con una extensión máxima de 8 a 10 hojas DIN A-4. (Trabajo individual).
6. Lee y completa el documento "Declaración Universal de Los Derechos Humanos". Contesta a las preguntas que te plantea en folio aparte.
7. Resuelve problemas de la vida cotidiana que impliquen la utilización del razonamiento lógico-matemático-verbal. Completa el cuaderno de Matemáticas nº 22 de la Editorial BRUÑO.
8. Colabora con tu compañera Sukaina en las clases de Ética ayudándola en la comprensión de conceptos y en la realización de actividades.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR

1. Procura asistir a un Concierto de Música y a una representación teatral que se celebren en tu entorno, haciendo posteriormente una pequeña redacción sobre el contenido de dichas actividades.
2. Visita la exposición "La lección del tiempo" con tus padres y busca la información relacionada con el Renacimiento en Castilla La Mancha. Elige dos obras artísticas y un personaje histórico representativo. Descríbelas y explica por qué has elegido a dicho personaje. Elabora un sencillo trabajo yescribe con buena y cuidada letra. Puedes hacer la carátula a ordenador y utilizar fotos alusivas al tema.
3. Asiste a las clases de Inglés, Pintura y Baile.
4. Realiza sencillas tareas en el hogar, asume responsabilidades apropiadas a tu edad que vayan ayudándote a madurar. Reflexiona sobre tu comportamiento y actos con el fin de portarte cada vez mejor con todos los que te rodean y..... ¡¡¡¡Disfruta con el trabajo bien hecho!!!!

3. EVALUACIÓN DEL PROCESO

La alumna valoró positivamente las actividades relacionadas con el Conocimiento del Medio y las relacionadas con la búsqueda de información en Internet. Le gustaba trabajar en grupo y a nivel individual. Protestaba ante la propuesta de sistematizar sus lecturas a través de las fichas y ante la realización de los cuadernillos de MATEMÁTICAS.

El profesor tutor, realizó las correcciones y devolvió a la alumna las matizaciones en sus trabajos así como el reforzamiento positivo, dado que la calidad de las producciones fue favorable y los plazos establecidos se cumplieron.

El equipo de profesores especialistas del nivel informaba del funcionamiento de la alumna en las sesiones de evaluación de ciclo y evidenciaban un rendimiento positivo y facilidad para trabajar en equipo.

La familia acudía en las fechas establecidas, recibía información directa del profesor tutor y de la Orientadora sobre la propuesta de actividades para realizar el seguimiento de las mismas así como de la evolución del proceso educativo de su hija. Es importante destacar la implicación familiar, la posibilidad de acceder a medios informáticos y a los eventos culturales que se les proponían en las diferentes propuestas. Sin su colaboración, la propuesta no hubiera salido adelante.

La Orientadora, ha tenido especial cuidado en el proceso de coordinación, trabajo cooperativo con el tutor, adecuación al currículum de las propuestas y trabajo con la familia.

Se valora positivamente el funcionamiento de la alumna en el aprendizaje cooperativo ejerciendo una función de ayuda a otra compañera y a otros niños en el trabajo en grupo.

En general el nivel de satisfacción ha sido bueno para todos los integrantes del proceso.

PROPUESTAS DE MEJORA

Posibilidad de incardinar la propuesta hacia una nueva estructura organizativa de centro a través de TALLERES y con la figura de un mentor que sería un profesor de ciclo, su propio tutor, un especialista o el profesorado de Pedagogía Terapéutica y ofrecer el enriquecimiento por ciclos uniendo a alumnos de ciclo y diferente nivel.

Se hace necesario trabajar con los Equipos de Ciclo para evolucionar hacia la puesta en marcha de medidas generales que ayuden a normalizar la respuesta educativa de los más capaces y a contemplar estructuras organizativas flexibles que den respuesta a estas necesidades desde el centro.

MATERIALES UTILIZADOS

- Documentos curriculares relacionados con las Áreas de Lenguaje, Conocimiento del Medio y Matemáticas. Editoriales diversas: Vicens Vives, Santillana y Anaya.

- Propuesta de lecturas de 3º Ciclo "LECTURAS QUE NOS HACEN MEJORES". Los valores de leer. Ed. SM (Catálogo). Fichas de Lectura.
- Aprendo a redactar. Nivel 6. Editorial la Calesa.
- CD Rom Encarta.
- CD ROM Cómo funcionan las cosas.
- CD ROM Citas con el cine ANTOLOGÍA FÍLMICA PARA LA ENSEÑANZA. Cuadernos de Pedagogías. Editorial Praxis.
- Catálogos de las exposiciones: LA MEMORIA DE SEFARAD y UNA HISTORIA DEL ARTE A TRAVÉS DEL MUSEO DE STA CRUZ Y FILIALES (DE ROMA AL SIGLO XXI). Guiones de trabajo con las propuestas secuenciadas.
- PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS DEL TEATRO DE ROJAS de Toledo).
- Mireia Claverol y col."Declaración Universal de los Derechos Humanos." 3º Ciclo de Educación Primaria. Intermón Oxfam.
- Plan de atención a la diversidad del Centro.
- Informes psicopedagógicos de la alumna emitidos por el Equipo de Orientación de Mora (Toledo).
- Informe de resolución de autorización del período de flexibilización emitido por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (31 de Julio de 1999).
- La alumna dispone de una carpeta con la propuesta de actividades y otra con los trabajos realizados.

BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

AROCA SÁNCHEZ, E. (1994): *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia. Generalitat Valenciana/MEC.

APRAIZ DE ELORZA, E. y col. (1994). *La educación del alumno con altas capacidades*. Vitoria. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GARCÍA YAGÜE, J. y col. (1985). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid. Ed. CEPE.

JIMÉNEZ FERNANDEZ C. y col. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid. UNED.

PEREZ DOMINGUEZ Y DIAZ (1998). *El desarrollo de los más capaces*. Madrid. MEC.

WERHAAREN, P. R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid. MEC.

DESLISLE, J. L. (1992). *Guiding the Social and Emotional development of gifted youth*. NY. LOGMAN.

FAISCA. Revista de altas capacidades, 1 (1994). Santiago de Compostela.

FREEMAN, J. (1991). *Gifted Children Growing Up*. London.Cassell.



LENGUAJE Y GRAMÁTICA AUDIOVISUAL

3. LA ESTRUCTURA NARRATIVA: CAUSA-EFECTO DE LOS ACONTECIMIENTOS

De poco serviría una gramática perfecta sin contenidos ni significados. Así ocurre en el cine, donde una técnica audiovisual¹ compleja, rica y casi abrumadora, necesita de un contenido, de una historia para llegar al espectador, influirle y lograr su identificación.

Esa historia la proporciona el texto narrativo, convertido en texto fílmico para el cine. Aguilar, P. (1996) lo define con gran claridad como una serie de acontecimientos encadenados en relación de causa-efecto, desarrollados en un lugar, un tiempo y un espacio.

Lo importante del texto o el relato en el cine es que nos emociona, toca nuestra fibra sensible, promueve sentimientos y activa el pensamiento, pero eso no ocurre tal cual, sino que es necesario planificarlo, sistematizarlo e integrarlo con la imagen y el sonido y entonces es cuando multiplica su poder de influir en el espectador.

En los apartados siguientes vamos a intentar aproximarnos al relato fílmico, su estructura, sentido y efectos, para contribuir

junto con los códigos audiovisuales a hacer del cine un espectáculo que verdaderamente apasione.

1. RELATO CINEMATOGRAFICO

Del mismo modo que decimos que un relato es una representación de la realidad en tanto que da cuenta detalladamente de hechos y acontecimientos de la vida diaria, también podemos decir que el relato es irreal, más concretamente: irrealiza a la realidad. El motivo radica en la propia estructura del relato, que es mucho más rígida y sistemática que la realidad.

GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995) creen que el relato está clausurado, tiene un punto de partida, un transcurso y un final, un orden y un tiempo, y por eso precisamente se opone al mundo real, en el cual tales elementos estructurales tienen peor cabida. Esta idea de globalidad y unidad del relato lo definen como un "todo acabado", cuya estructura básica podría ser (AGUILAR, P. 1996):

ELEMENTOS DEL RELATO	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
INICIO	Punto de partida	<ul style="list-style-type: none">• Presenta el dilema, sus circunstancias y condicionantes.• Se rompe cierto equilibrio que desencadena los acontecimientos y acciones.
DESARROLLO	Trama	<ul style="list-style-type: none">• Es el movimiento y trayectoria de la narración.• Son transformaciones encadenadas y sucesivas dirigidas a la resolución de esa ruptura inicial.• Es el espacio adecuado para que el espectador especule e infiera acontecimientos y desenlaces posibles.• Proporciona placer por lo "intrigante y perturbador".
FINAL	Desenlace	<ul style="list-style-type: none">• Punto terminal donde se logra el reequilibrio.• Proporciona placer por "lo acabado", pues en la vida real las cosas son más confusas y menos conclusas.

Pensemos ahora en qué situaciones de nuestra vida cotidiana se da esa estructura tan perfecta, tan acabada y tan resolutoria; ¿sabemos cuándo empiezan las cosas?, ¿percibimos con detalle cómo transcurren?, ¿siempre hay un final para todo?, ¿todo se resuelve siempre?

Por otra parte, el relato necesita de su audiencia, del espectador en este caso, para que por sus experiencias y conocimientos previos pueda inferir, hipotetizar y en cierto modo terminar de construirla historia y poder clausurarla.

¹ Actualmente, en la era digital, podríamos denominarla "Tecnología" audiovisual.

Esto sugiere que el creador debe haber estudiado, planificado y sistematizado el relato, y eso no se da siempre en la realidad. Dice AGUILAR, P. (1996) que para que el espectador pueda hipotetizar sobre el relato éste debe ser un término medio entre lo explícito (que puede aburrir al espectador) y lo esotérico (que impide seguirlo y se abandona), y esto tampoco lo podemos elegir en la vida real.

En conclusión, la intencionalidad que tiene el relato sea literario o fílmico, precisa de una estudiada estructura que concluya en algo y que lo hace oponerse a la vida real por su globalidad y unidad.

2. EL TEXTO FÍLMICO O CINEMATOGRÁFICO

Con este concepto hemos de dar un paso más. En efecto, la técnica cinematográfica dispone de más soportes para emitir

la historia o el relato que, por ejemplo, la literatura. Imagen en movimiento y sonido multiplican las posibilidades de crear el texto narrativo tal y como hemos apuntado en la introducción.

En el cine tenemos un guión textual del argumento y además un guión de filmación que prevé planos, escenas, secuencias, banda sonora, etc. Ambos guiones acompañan al hilo argumental y lo enriquecen, completándolo y ampliando su contenido y su alcance.

Así, el texto fílmico se caracteriza por la coexistencia de los elementos propios de la narración (guión textual-argumental) y la representación (guión fílmico).

Por tanto, la base para el análisis del texto fílmico radica en la tensión que hay entre el relato de los hechos y el mundo representado (GISPERT, E. 2009):

ELEMENTOS DEL TEXTO FÍLMICO	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
NARRACIÓN	Relato de los hechos	<ul style="list-style-type: none"> Discurso que adopta como medio de expresión el código escrito. Serie de acontecimientos organizados secuencialmente. Sus elementos: Historia, relato y diégesis. 	El guión de la película
REPRESENTACION	Reproducir situaciones	<ul style="list-style-type: none"> Códigos de imagen y sonido que combinan con los códigos escritos. Es evocar y recrear situaciones contextuales en armonía con la historia contada. Puede ser reproductora (fiel a la realidad) o imaginativa. 	La puesta en escena del filme, su montaje, etc...

En anteriores y posteriores capítulos se han tratado los contenidos que afectan a la representación, los cuales componen el lenguaje audiovisual en su conjunto.

Por ello, a continuación nos detendremos algo más en los aspectos que conforman la narración.

3. NARRACIÓN

ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
HISTORIA	Contenido puro del relato	<ul style="list-style-type: none"> Es el qué del relato. Determinada por los acontecimientos. Cohesionada por la relación causa-efecto y la sucesión cronológica. 	En la película Troya: la conquista de Troya por los Griegos
DISCURSO	Técnicas y medios específicos usados para comunicar la historia	<ul style="list-style-type: none"> Es el cómo del relato. Formas de expresión de la historia. Modo en que se revelan los acontecimientos (literatura, audiovisual..). 	Técnicas cinematográficas, género épico-histórico-acción, etc...
DIÉGESIS	Universo mental del espectador sobre la película en su conjunto	<ul style="list-style-type: none"> Es el cómo sería de la historia Es un Pseudomundo o universo ficticio en la mente del espectador creado por la película. Se compone de acciones y contextos (geográficos, históricos y sociales). Consigue crear una lógica interna en el espectador. Es el mundo propuesto o supuesto por la ficción². 	Supuestos mentales sobre cómo pudo haber sido aquella ciudad en la antigüedad, sus pobladores, sus pueblos, costumbres,...

² Soriau -1953- en GISPERT, E. (2009)

3.1. EL NARRADOR

En el cine un narrador manipula diversos componentes del texto fílmico, ordenándolos y regulando su intervención para crear la narración de la historia y el universo diegético (GISPERT, E. 2009).

La importancia de esta figura es la responsabilidad que toma sobre la acción, ya que en el momento del discurso oral es él quien marca las estrategias que relatan la ficción. El narrador puede situarse dentro o fuera del relato.

ELEMENTOS DE NARRADORES	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
EXTRA-DIEGÉTICO	Está fuera del relato	<ul style="list-style-type: none"> Está fuera de la película. Tiene capacidad de crear el mundo de la ficción con sus reglas propias. No puede mentir para no incurrir en incoherencias, debe ser fiable. 	Voz en of del inicio de las películas clásicas de cine histórico
INTRA-DIEGÉTICO	Narra desde dentro	<ul style="list-style-type: none"> Es uno de los personajes. Puede ser protagonista o simple relator testigo presencial de los hechos. Está sujeto al mundo fijado por el filme, solo puede contar lo que vio o lo que le contaron otros. Puede mentir, equivocarse, tener olvidos,... es más humano. 	La narración que hace de sí misma y su vida Bridget Jones, o la protagonista de <i>Tomates Verdes Fritos</i> contando su vida rememorándola

4. TEMPORALIDAD

La narración cinematográfica se caracteriza muy intensamente por la temporalidad. La sucesión temporal, cronología, tiempos, etc. son elementos propios de la historia fílmica.

Pero el cine además se caracteriza por el dinamismo de la imagen, el sonido y el relato, con lo cual se impone aún más la necesidad de una comprensión y un manejo apropiados de los tiempos.

Siguiendo a los autores de las referencias bibliográficas, podemos caracterizar la temporalidad del siguiente modo:

ELEMENTOS DE TEMPORALIDAD	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
TIEMPO REPRESENTADO	Frecuencia narrativa	<ul style="list-style-type: none"> Es el metraje de la obra. Obedece a criterios comerciales para su proyección. 	Una película de dos horas que trata del inicio y final de la Guerra Civil española
TIEMPO DIEGÉTICO	El que ocuparía la historia que transmite la película	<ul style="list-style-type: none"> Generalmente es superior al tiempo representado, salvo en muy contadas excepciones. 	La diégesis nos dice que la Guerra Civil duró tres años
ORDEN TEMPORAL	El que ocuparía la historia que transmite la película	<ul style="list-style-type: none"> No siempre se da el mismo orden en la narración que en la diégesis. En la narración se usan anacronías como los flash back (vuelta al pasado) y flash forward (saltos al futuro). 	En <i>Pulp Fiction</i> el orden temporal está concebido entres partes o bloques alterados ordinalmente
DURACIÓN TEMPORAL	Relación entre el tiempo de la ficción y el tiempo de la historia	<ul style="list-style-type: none"> Difícilmente coinciden. El tiempo de la ficción dura menos (elipsis que eliminan parte de la historia) o dura más (cámaras lentas o montajes complejos e intensos). 	El final a cámara lenta de acciones intensas (deporte, lucha, etc), no se da en la vida real pero en el cine se disfrutan por su mejor captación y consiguiente identificación
FRECUENCIA NARRATIVA	Veces que se repite un suceso en el relato y en la realidad	<ul style="list-style-type: none"> Se pueden narrar una vez lo único, muchas veces lo múltiple, una vez lo múltiple y muchas veces lo único³. 	Con la frecuencia se pueden conseguir efectos de saturación, intensidad, cotidianeidad, tedio, rutina, monotonía,...

³ Genette -1972- en GISPERT, E (2009)

No podemos olvidar el efecto de identificación del cine que también se produce con la temporalidad, pues aunque los hechos de una película sean del pasado se convierten en presente ya que las imágenes los están mostrando mientras ocurren. Esa paradoja proporciona el efecto "en directo" del relato en el cine.

5. LOS SABERES DEL ESPECTADOR Y DEL PERSONAJE

En casi todas las películas se dan claras diferencias entre lo que sabe el espectador del argumento y lo que saben los protagonistas. AGUILAR, P. (1996) nos presenta estas diferencias como un elemento narrativo de gran fuerza para crear la diégesis.

Dice que la información progresiva de un relato pasa por un desvelamiento fragmentario del espacio y el tiempo de la diégesis.

En efecto, este juego tiene una sintaxis cinematográfica relacionada con elipsis argumentales, retrasos, frenos, etc, que conforman la fase hermenéutica del filme, consistente en esas pistas falsas, suspensiones, revelaciones, rodeos, retrasos, esperas, omisiones, etc. que a la postre contribuyen al disfrute de la narración.

Todo lo anterior se maneja en mayor o menor medida en los distintos géneros cinematográficos. Pensemos en la gran diferencia de saberes entre espectador y protagonista que existe en el cine de suspense, intriga, terror, policíaco y el thriller en general.

Esas diferencias producen efectos como (AGUILAR, P 1996):

1. Si coinciden ambos saberes (espectador y personaje) hay una débil implicación del espectador por existir gran evidencia de lo que está ocurriendo y ocurrirá.

El interés tiene que guiarse por otros mecanismos.

2. Si el personaje sabe pero el espectador no, éste se frustra por no conocer, pero al mismo tiempo siente placer por el carácter enigmático del relato. En todo caso la identificación con el personaje es más débil, "le queda muy lejos".

3. Si el espectador sabe pero el personaje no, el espectador es un privilegiado porque siente la virtud de la ubicuidad, y su identificación con el protagonista es muy fuerte porque es capaz de anticiparse a las emociones que vivirá el personaje (por ejemplo, el suspense).

CONCLUSIÓN

Las historias tienen muchos elementos claves que conforman la caligrafía del creador de una película.

Al analizar un filme, además del lenguaje audiovisual propiamente dicho (planos, secuencias, composición,...), hemos de reparar en los discursos, los pasos de la narración y la ilación de sucesos, los vectores temporales y estructurales del relato (orden, duración, frecuencia,...), los saberes de espectador y del personaje, diferencias entre el tiempo representado y el diegético, efectos del narrador, etc., con ello podremos entender mejor las intenciones del autor y seremos capaces de establecer bases crítico-reflexivas más audaces y acertadas.

BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

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

GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona. Ed. Paidós.

GISPERT, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona. Ed. Laertes.

Los conceptos básicos de la narratología
www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/basicos.html.

Jornadas de Primavera

2013

13, 14 y 15 de Septiembre

Las Jornadas de Primavera, que tuvimos que suspender en mayo por el mal tiempo, se trasladan a la segunda semana de septiembre.

Os iremos informando por correo electrónico y en la web.



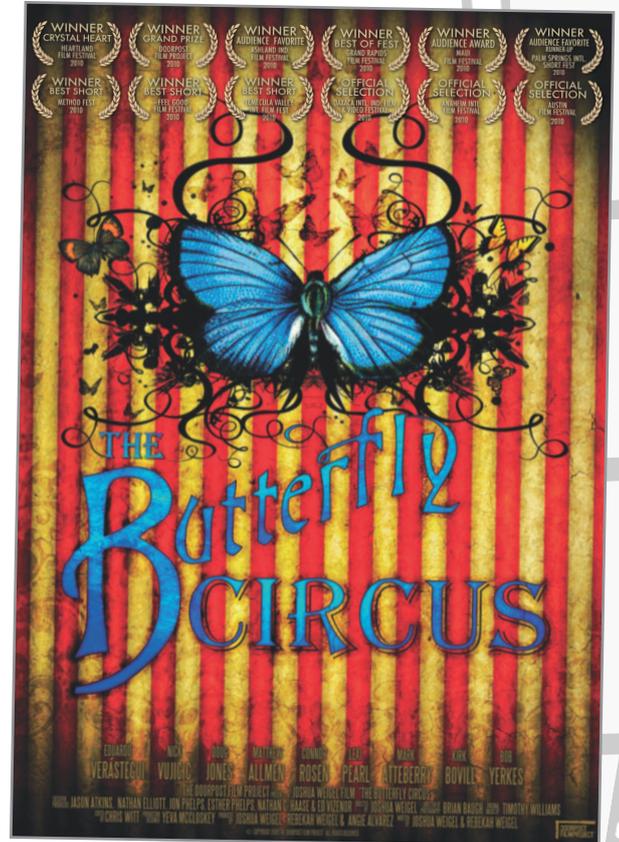


POR DAVID ARELLANO AYLLÓN. P.T. SERVICIOS A LA COMUNIDAD EN EL IES "JOSÉ IBÁÑEZ MARTÍN" DE LORCA (MURCIA) Y COMPONENTE DEL GRUPO DE TRABAJO CINE Y VALORES DE APOCLAM

EL VALOR EDUCATIVO DEL cine

EL CIRCO DE LA MARIPOSA

El Circo de la Mariposa, es un cortometraje, que muestra una importante enseñanza sobre la lucha diaria del ser humano y sus propios valores, para alcanzar la superación personal y llegar a la plenitud de la felicidad durante nuestras vidas, sin ser humillados por nadie, y luchar ante todo por nuestros principios y aquello que queremos conseguir sin rendirnos.



EL CIRCO DE LA MARIPOSA (2009)

FICHA TÉCNICA

Título original: The Butterfly Circus.

Guión: Joshua Weigel, Rebekah Weigel.

Dirección: Joshua Weigel.

Productora: Joshua Weigel, Rebekah Weigel, Angie Alvarez.

Nacionalidad: Estado Unidos.

Género: Drama.

Música: Tim Williams.

Montaje: Crish Witt.

Fotografía: Brian Baugh.

Duración: 20 min.

Reparto: Eduardo Verastegui, Nick Vujicic, Doug Jones, Matt Allmen, Mark Atteberry, Kirk Bovill, Lexi Pearl, Connor Rosen.

SINOPSIS

En la década de 1930 Estados Unidos está sufriendo por la Gran Depresión. Muchas personas están sin trabajo y sin hogar, todo el mundo está triste y preocupado por la difícil situación económica. Méndez es el maestro carismático de un pequeño circo, el circo de la mariposa, y lidera su grupo por el sur de California, a lo largo del camino, realiza funciones a veces de forma gratuita para traer un poco de luz en la vida de las personas más desfavorecidas. Verástegui representa al señor Méndez, quien, durante la Gran Depresión, recorre con su circo los parajes desolados de Estados Unidos. Will, un joven sin brazos y sólo el amago de una pierna, expuesto en una feria como un error de la naturaleza, escapa y se une a la troupe de Méndez, donde descubre otra forma de hacer espectáculo y se plantea su porvenir a la luz de sus nuevos compañeros.

PREMIOS OBTENIDOS

El corto "The Butterfly Circus", ha ganado el primer premio del concurso de cortos "The Doorpost Film Project". Este premio, de 100.000 dólares, reconoce la aportación del corto a la promoción de valores como la esperanza y la dignidad humana. El proyecto "The Doorpost" pretende descubrir a cineastas "visionarios" que busquen con sus obras la verdad y la promoción de una serie de valores universales. En esta ocasión, los valores eran la esperanza, el perdón, la humildad, la alegría, la libertad y la redención.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA

TEMA: Resiliencia, es la capacidad para sobreponerse a períodos de dolor emocional y traumas. Superación personal.

ETAPA EDUCATIVA: 2º Ciclo de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Educación de personas adultas. Se podrán secuenciar y extraer las actividades más adaptadas a las características del grupo y etapa educativa.

VALORES:

- | | | | |
|-------------|-------------|-----------------------------|----------------|
| • Amor | • Lealtad | • Igualdad De Oportunidades | • Confianza |
| • Felicidad | • Paciencia | • Generosidad | • Satisfacción |
| • Amistad | • Inclusión | • Voluntad | • Tolerancia |
| • Gratitud | • Alegría | • Tolerancia | • Ilusión |

CONTRAVALORES: Soledad, Tristeza, Ingratitud, Insatisfacción, Celos, Apatía, Abulia, Alegría, Odio, Desilusión, Discriminación, Injusticia, Pesimismo, Intolerancia.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

I. ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO DE LA PELÍCULA

Actividad 1. Expresión Plástica: ¿Cómo te imaginas “El Circo de la Mariposa”?

Actividad 2. “El elefante encadenado”.

1º. Trabajo en gran grupo, lectura del cuento “El elefante encadenado” de Jorge Bucay “Cuentos para Pensar” en el siguiente enlace: www.youtube.com/watch?v=GrPabK-N6NE

2º. Trabajo colaborativo en pequeño grupo entre alumnos, formando cuatro grupos cuyos proyectos de indagación y debate pueden ser los siguientes:

- Reflexión a nivel individual.
- Puesta en común.
- Contestar a estas preguntas:
 - ¿Cómo se sentía el elefante?
 - ¿En algún momento os habéis sentido como el elefante?
- Exposición en gran grupo

Actividad 3. Contextualización de la película.

En la década de 1930 Estados Unidos está sufriendo por la Gran Depresión. Muchas personas están sin trabajo y sin hogar, y todo el mundo está triste y preocupado por la difícil situación económica.

Grupo 1: HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LOS ESTADOS UNIDOS

Buscar información en Internet y/o en enciclopedias sobre los siguientes personajes y acontecimientos históricos y socioculturales de los EE.UU.: *Extensión, habitantes, número de Estados, Modelo político y económico, Presidentes (W.G. Harding, C. Coolidge, H. Hoover, F.D. Roosevelt), Consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial, El desarrollo económico, El crack bursátil del 29, Diferencias raciales, La fiesta del 4 de julio en los EEUU.*

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:

- es.wikipedia.org/wiki/Estados_Unidos
- es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Presidentes_de_los_Estados_Unidos
- es.wikipedia.org/wiki/Gran_Depresi%C3%B3n
- es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADa_de_la_Independencia_de_los_Estados_Unidos

Grupo 2: INCLUSIÓN-INTEGRACIÓN

Buscar información en la biblioteca y/o en Internet, enciclopedias o en los libros de texto, sobre los siguientes conceptos relacionados con la inclusión: *Conceptos de Inclusión e integración, Diferencias individuales, Discapacidad Psíquica, Discapacidad Física, Discapacidad Motórica, Tolerancia y aceptación de las diferencias, Discriminación positiva, Atención a la diversidad.*

Enlaces de interés:

- [es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa))
- www.slideshare.net/gata1/como-entender-las-diferencias-individuales-ii
- www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2011/revista_37/43.pdf
- www.proyectopv.org/1-verdad/tolerancia.htm
- es.wikipedia.org/wiki/Discriminaci%C3%B3n_positiva
- www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf
- www.facillectura.es/documentos/Declaracion_Universal_Derechos_Humanos_FL.pdf

Grupo 3: EL LENGUAJE CINEMATográfico

Buscar información básica sobre planos y composición, la banda sonora, el montaje y la narración.

- Reflexionar sobre los diferentes elementos de la composición (planos, movimientos de cámara, color, intensidad de la luz, contraste, encuadre, líneas y superficies, ángulos, perspectivas, simetrías,...)
- Profundizar en el sonido de la película, tipos de sonidos que componen la banda sonora al completo (voces, música, sonidos ambiente, silencios), efectos emocionales de la música, tipos de sonidos según su naturaleza, espacio y tiempo. El narrador.
- 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 3, 4, 7 y 8 (Proyecto de Cine y Valores de Apoclam: www.cineyvalores.apoclam.org/el-lenguaje-audiovisual.html).

Enlaces de interés:

- www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/montajecine.htm
- 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 se reflexionará y se comentarán los siguientes interrogantes:

1. ¿Se parece el Circo de la Mariposa al dibujo que has realizado?

EN EL CIRCO DE VARIEDADES

2. ¿Qué palabras utiliza el showman al presentar a las personas del Show de rarezas y curiosidades?
3. ¿Cómo presentan a Will, el "hombre sin extremidades"? El público, ¿cómo lo ve?
4. ¿Qué se le mira en este espectáculo?

5. ¿Qué has sentido al ver esta parte del vídeo?
6. ¿Alguna vez te has sentido como las personas que forman parte de este show?
7. ¿Has mirado en alguna ocasión de este modo a las personas con las que convives? ¿Y a otras personas que no conoces?
8. Los demás, ¿cómo crees que te miran a ti?
9. ¿Alguna vez te has sentido como las personas que forman parte de este show?

EN EL CIRCO DE LAS MARIPOSAS

10. ¿Por qué crees que tiene este nombre?
11. ¿Qué palabras utiliza Méndez para presentar a los miembros de su circo?
12. ¿Cómo ven a Will los miembros del circo? ¿Y el público?
13. ¿Qué valores y sentimientos puedes ver entre las personas del circo?
14. ¿Por qué abraza a Will el niño de las muletas?, y su madre ¿por qué le da las gracias?
15. ¿Por qué Will se siente bien en el Circo?
16. ¿Qué siente Will cuando ve que puede andar y nadar?
17. ¿Alguna vez te has sentido como si formarás parte del Circo de las Mariposas? ¿Cuándo?

18. Analiza las siguientes frases que se dan en la película, cuando se producen, quien las dice y por qué.

- "Pero ellos son raros"
- "Eres una perversión de la naturaleza"
- "Dios mismo lo ha rechazado"
- "Eres magnífico"
- "Aquí no hay un circo de curiosidades"
- "No hay nada positivo en exhibir las imperfecciones de los demás"
- "Tú puedes hacer todo lo que quieras"
- "Lo que este mundo necesita es un poco de maravilla"
- "La belleza que puede venir de las cenizas"
- "Yo digo que te han dejado ir demasiado pronto"
- "Mientras mayor es la lucha más glorioso es el triunfo"



19. Enumera los valores y contravalores que salen en la película.

20. LOS PERSONAJES: Indica una característica de cada uno de ellos.

- Sr. Méndez
- Will
- Otto
- George
- Sammy
- Anna
- Poppy



21. LENGUAJE VISUAL

¡Atención a la composición y los planos! Piensa sobre lo que te transmiten los siguientes efectos de los planos:

- Cuando Méndez, Sammy, Otto y George van en el coche se encuentran con el Circo de Variedades, muestran un circo lleno de sombras, con acercamiento de los personajes en primeros planos con muchos contrastes, intentando mostrar la oscura realidad de este espectáculo.
- Analizad los muchos planos cortos (primer plano) para ver las reacciones de Will cuando hace algo, cuando piensa, cuando le dicen algo y escucha, cuando discurre sobre algo, cuando mira a alguien. ¿qué finalidad tienen esos planos? ¿qué te revelan de él?
- Cuando nos muestran a Méndez, lo hacen en la mayoría de los planos con un contrapicado, intentando mostrar la superioridad que emana su personaje. En cambio hasta casi el final del corto, nos muestran a Will desde planos picados ¿a quién le conceden más superioridad o fortaleza esos planos? También se ve a Will en contrapicado al realizar su primer espectáculo en el circo. Comentadlo.
- Observad el movimiento de cámara fija y como delante de ella circulan los coches en varios momentos del corto. Nos transporta mediante este efecto a la transición en los diferentes aspectos de la vida. ¿Qué efecto tiene ese acercamiento tan intenso?
- Al final del corto vemos como Sammy abre sus manos la mariposa abre sus alas, empieza a batirlas y desaparece ante la atenta mirada de todos los integrantes del Circo. ¿Qué paralelismo hay entre eso y la propia vida de Will?

¡Atención al montaje!

- Pensad sobre el montaje de la secuencia del vuelo de la mariposa. ¿qué está comparando?, observa la fuerza de la cámara lenta al batir las alas y la armonía que gana el plano al contraponerlo con la cálida luz del atardecer. Y la luz en la cara de todos los protagonistas y la emoción que se transmite por los primeros planos de sus rostros, ¿qué te sugiere ese efecto? ¿te impacta?
- Todos los episodios de la vida pasada que narra Mendez de los diferentes personajes se montan muy bien sincronizados con su narración, ¿qué tipo de montaje utiliza el director? ¿dentro de este tipo que subtipo le aplicarías?, ¿qué efectos consiguen estos montajes?
- Cuando Mendez cuenta a Will lo que el inspiró a cada uno de los artistas lugar donde estuvo, el montaje une grandes planos generales, muy bellos, con la narración, utilizando la luz como un elemento más en la narración de su situación, ¿Es narrativo este montaje o es más expresivo?, ¿qué subtipo le aplicarías y qué efectos tiene? ¿qué te transmite?

¡Atención a la banda sonora!

- ¿De qué estilo son las composiciones que se dan durante todo el cortometraje?, ¿Qué tipo de música suena cuando Mendez presenta las actuaciones? ¿Y mientras se muestran las actuaciones? Pensad en los ambientes que recrean cada estilo y en los sentimientos que os transmiten. La música en muchos momentos es muy dramática lo que hace que los planos en esos determinados momentos adquieran mayor fuerza y realismo.
- El personaje de Mendez en esta película es fundamental y está perfectamente sincronizada su actuación con la banda sonora, sus movimientos de chistera, los bailes y la expresión de su cara ante el triunfo de sus teorías, están planamente reforzadas con los efectos sonoros. Ello le da más fuerza al personaje y a la película a la vez.
- El sonido de los violines, le dan fuerza a muchas escenas del corto. ¿Podrías identificar estas escenas?

Debate final de todo el grupo-clase. El profesor/a propondrá alguna o todas las líneas de reflexión y debate siguientes:

- Contraste de personajes Will y Mendez: Will es un discapacitado físico y Mendez un triunfador preocupado por el mundo que le rodea. ¿no te parece Will un "discapacitado" social a la vista del desarraigo y sufrimiento que soporta?, ¿Cómo sería la infancia de uno y otro en el plano psicofísico y en el sociofamiliar?, ¿Y sus padres?, ¿Quién tuvo más desventajas?
- Los valores que exhibe Will: ¿Qué le da él a los demás?, ¿Qué valores de los que has manejado en esta ficha crees que representa Will?, ¿Él pone condiciones para entregarlos a los demás?
- Los valores que exhibe Méndez: ¿Qué le da él a los demás?, ¿Qué valores de los que has manejado en esta ficha crees que representa Méndez?, ¿Él pone condiciones para entregarlos a los demás?
- Los éxitos de Will: ¿Son sólo casualidad?, ¿qué puso él para lograr esos triunfos?, ¿crees que le resultó fácil?, ¿en qué porcentaje considerarías que las capacidades físicas son necesaria para vivir normalmente, como cualquiera?
- Los éxitos de Méndez: ¿Son sólo casualidad?, ¿qué puso él para lograr esos triunfos?, ¿crees que le resultó fácil?, ¿en qué porcentaje considerarías que la inteligencia es necesaria para vivir?

FUENTES DE REFERENCIA

DE LA TORRE, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona. Ed. Octaedro.

APOCLAM (2011). Proyecto de Cine y Valores de APOCLAM: *Lenguaje Audiovisual cinematográfico*.

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

www.filmaffinity.es

www.blogdecine.com

www.slideshare.net

es.wikipedia.org

www.ideasmx.com.mx/blog/el-circo-de-la-mariposa-ensenanza-de-vida

Para visualizar el corto: "EL CIRCO DE LA MARIPOSA": www.youtube.com/watch?v=od2lg1ZC20s



Bibliografía comentada

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA MEMORIA (PEEM)

María Luisa Delgado Losada. 2013. Editorial EOS.

La obra está compuesta por dos libros, el Manual del Terapeuta y el Cuaderno de entrenamiento, y tienen como objetivo proporcionar un instrumento de intervención válido y eficaz dirigido a los profesionales interesados en desarrollar programas de entrenamiento de la memoria.

El Manual del Terapeuta es una guía para los profesionales, en él van a encontrar todos los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para poder aplicar el programa, sin necesidad de buscar y/o consultar otros materiales.

Está dividido en tres partes. La primera contiene los conceptos teóricos sobre la memoria y su funcionamiento. La segunda está dedicada a la exposición de una amplia gama de estrategias y técnicas que han demostrado su utilidad en la mejora de la memoria. Y la tercera está dedicada a la presentación detallada y exhaustiva del PEEM.

El Cuaderno de entrenamiento presenta las actividades de cada una de las 15 sesiones de las que consta el programa.



CADA NIÑO PUEDE SER UN MILLONARIO EN HABILIDADES: ESTIMULANDO LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE LAS ÚLTIMAS INVESTIGACIONES DEL CEREBRO

Marie-Nathalie Beaudoin. 2013. Editorial EOS.

El presente libro está destinado a padres, profesores y orientadores, a los que la autora, basándose en el enfoque narrativo, la psicología positiva y los avances de la neurobiología, presenta una línea educativa muy novedosa y fácil de aplicar.

Las intervenciones de los adultos, desde el enfoque educativo clásico, son de arriba hacia abajo, el adulto le dice al niño lo que ha hecho mal, lo que debería haber hecho e incluso, a veces, usa el castigo. En este libro se presenta un modelo que hace justo lo contrario, se construye sobre los propios éxitos del niño en lugar de instalarse en los problemas y buscando que sea el niño el que encuentre la solución, no siendo los adultos los que la dan.

Se trata de un recurso que nos permitirá afrontar de una forma diferente las conductas problemáticas, entendiendo por tales, comportamientos poco adaptados, reacciones de ira, celos, pesadillas, etc.

En el presente libro la Dra. Beaudoin enseña a los adultos cómo involucrar a la gente joven en "Conversaciones que Estimulan Habilidades", un método audaz para ayudar al joven a identificar y, más aún, a enriquecer las estrategias personales de resolución de problemas que mejor les funcionan, a ser conscientes de sus propios pensamientos y a ser capaces de desarrollar una perspectiva reflexionada de sí mismos, de la situación y de los demás.



CUANDO LA “DISLEXIA” NO ES DISLEXIA

María Jesús Benedet. 2013. Editorial CEPE.

Un acercamiento desde la neurociencia cognitiva. Las causas del fracaso escolar son muy diversas, y no se pueden reducir a “La dislexia” y el “TDAH” como se viene haciendo, casi sistemáticamente, entre nosotros.

El objetivo principal de este libro es el de concienciar a los lectores acerca de que las aparentes alteraciones del lenguaje oral o escrito pueden no ser en absoluto alteraciones del lenguaje y, cuando no lo son, no pueden responder a un tratamiento logopédico. En su lugar, esas aparentes alteraciones del lenguaje pueden ser en realidad -y con frecuencia es el caso- alteraciones de cualquier otro subsistema cognitivo (o emocional) que -al colaborar en el lenguaje en las conductas verbales (comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura) - repercuten secundariamente en alguna de éstas, presentándose falsamente como trastornos del lenguaje oral o escrito o ambos.

Cuando esto ocurre, el tratamiento logopédico de esas alteraciones -al no poder ayudar al niño a superar su problema- sólo puede hacerle perder miserablemente un tiempo que debería estar dedicado a beneficiarse de un tratamiento correcto que le permitiría no descolgarse de la escolaridad normal.

Hoy, el tema de la dislexia -como el de cualquier otra alteración cognitiva - sólo puede ser correctamente abordado desde la perspectiva de los conocimientos acumulados hasta la fecha por la Neurociencia Cognitiva Evolutiva. Y es desde esta perspectiva actualizada, desde la que el libro se acerca al tema.



PUEDO 1. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES O SUPERDOTADOS

Maite Garnica Betrán. 2013. Editorial CEPE.

Este material está pensado y experimentado para facilitar a los profesionales de la enseñanza y de la orientación educativa, el trabajo sobre las necesidades educativas de los alumnos superdotados o de altas capacidades. EDAD: De 6 a 8 años.

Para llevar a cabo esta respuesta educativa, se han programado una serie de contenidos para los que se han diseñado una serie de actividades didácticas distribuidas en cuatro líneas de actuación, presentadas de forma intercalada a lo largo del libro:

1. **PUEDO CONOCERME Y RELACIONARME:** Aborda la inteligencia emocional y las habilidades sociales relacionadas con las características propias del alumno de altas capacidades. Se trabajan conceptos tanto de habilidades intrapersonales, como interpersonales.
2. **PUEDO CREAR:** Desarrolla la capacidad creativa, se aprende a romper límites, se brinda la posibilidad de que el alumno utilice todo tipo de ideas o materiales a la hora de expresarse. Contiene actividades que trabajan no sólo la creatividad artística, sino también la literaria, la matemática, etc.
3. **PUEDO TOMAR DECISIONES:** Esta línea se trabaja de forma transversal en el desarrollo de las actividades de las líneas anteriores. Se requiere utilizar este proceso a la hora de elegir alternativas propuestas en varias actividades y mediante la necesidad de la elección de recursos, intereses o preferencias en la realización de los ejercicios.
4. **PUEDO SABER MÁS:** Da respuesta a las inquietudes intelectuales, gran curiosidad e interés por aprender que manifiestan estos alumnos. Se trabaja la autonomía en el aprendizaje, para el desarrollo de su potencial intelectual. El alumno recibe la ayuda guiada necesaria para la realización de trabajos de investigación o de índole intelectual, respetando sus preferencias.

Se incluye un último bloque de actividades dirigidas a la autoevaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumno a lo largo de la realización de las propuestas didácticas del libro. Se distribuyen las cuestiones en los tres bloques de actividades.

El libro está dirigido a alumnos de altas capacidades de seis años en adelante. Siendo que algunos de ellos pueden llegar a poseer el desarrollo de habilidades propias de edades mentales superiores a su edad cronológica, se puede aplicar en edades inferiores a los seis años si se tiene adquirido el aprendizaje de la lecto-escritura.





Novedades Legislativas

RESUMEN DE NORMATIVA EDUCATIVA ENERO A ABRIL DE 2013



2. CONVIVENCIA

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	26/03/2013	60	Decreto 13/2013, de 21/03/2013, de autoridad del profesorado en Castilla-La Mancha.

3. ETAPAS EDUCATIVAS

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	14/03/2013	52	Resolución de 05/02/2013, 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 2012-2013.
BOE	16/01/2013	14	Orden ECD/7/2013, de 9 de enero, por la que se modifica la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria , y la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria .

3.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	10/01/2013	6	Resolución de 12/12/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el proceso de evaluación de los programas de cualificación profesional inicial .
BOE	31/01/2013	27	Órdenes de 31/10/2013 por las que establece el currículo de diversos ciclos formativos de grado medio y superior correspondientes a los siguientes títulos: - Técnico en Actividades Comerciales. - Técnico en Aprovechamiento y Conservación de Medio Natural. - Técnico en Conducción de Vehículos de Transporte por Carretera. - Técnico en Mantenimiento Electromecánico. - Técnico en Obras de Interior, Decoración y Rehabilitación. - Técnico en Operaciones de Laboratorio. - Técnico en Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas. - Técnico en Postimpresión y Acabados Gráficos. - Técnico en Video Disc Jockey y Sonido. - Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística. - Técnico Superior en Artista Fallero y Construcción de Escenografías. - Técnico Superior en Asesoría de Imagen Personal y Corporativa
DOCM	25/02/2013	39	Resolución de 18/02/2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan, para el año 2013, las pruebas libres para la obtención del título de Bachiller en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	12/03/2013	50	Orden de 21/02/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan las pruebas de acceso a ciclos formativos de FP del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
DOCM	15/03/2013	53	Resolución de 07/03/2013, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca la realización de pruebas para la obtención de determinados títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	25/03/2013	72	Real Decreto 175/2013, de 8 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Diseño y Gestión de la Producción Gráfica y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	08/04/2013	84	Real Decreto 174/2013, de 8 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia y se fijan sus enseñanzas mínimas.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	17/04/2013	74	Resolución de 02/04/2013, 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.
DOCM	22/04/2013	77	Resolución de 15/04/2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan, para el año 2013, las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	29/04/2013	82	Corrección de errores de la Resolución de 15/04/2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan, para el año 2013, las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

3.5. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	19/04/2013	76	Orden de 12/04/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de pruebas libres para las personas mayores de dieciocho años , en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	24/04/2013	79	Resolución de 08/04/2013, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan, para el año 2013, las pruebas para la obtención del certificado de enseñanzas iniciales para personas mayores de dieciocho años, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

4. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE CENTROS

4.1. ACCESO A LA DIRECCIÓN

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	11/03/2013	49	Resolución de 28/02/2013, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de méritos para la renovación, selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.

4.10. ADMISIÓN

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	08/01/2013	4	Decreto 163/2012, de 27/12/2012, por el que se modifica el Decreto 2/2007, de 16 de enero, de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de Castilla-La Mancha.
DOCM	17/01/2013	12	Orden de 15/01/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 22/01/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Castilla-La Mancha.
DOCM	21/01/2013	14	Resolución de 18/01/2013, 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 2013/2014 en centros docentes públicos y privados concertados que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y se especifican los plazos para determinados procedimientos establecidos en la Orden de 22/01/2007, modificada por Orden de 15/01/2013, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Castilla-La Mancha.

5. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

5.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	08/01/2013	4	Orden de 18/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el procedimiento para la acreditación del nivel de competencia en idiomas del profesorado de Castilla-La Mancha.
DOCM	6/02/2013	26	Resolución de 20/12/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca el procedimiento para la certificación del nivel de competencia en idiomas de los profesores de Castilla-La Mancha.
DOCM	01/03/2013	43	Corrección de errores de la Orden de 18/12/2012, por la que se regula el procedimiento para la acreditación del nivel de competencia en idiomas del profesorado de Castilla-La Mancha.
DOCM	26/03/2013	60	Orden de 18/03/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan las modalidades básicas de formación permanente del profesorado y las actuaciones formativas complementarias ofertadas por el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha.
DOCM	03/04/2013	64	Personal Docente. Orden de 20/03/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 08/10/2008, por la que se regula la homologación, la convocatoria, el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario, relativa al reconocimiento de actividades equivalentes.

5.3. PERSONAL Y OPOSICIONES

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	01/02/2013	23	Órdenes de 15/01/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por las que se publican las plantillas orgánicas de: <ul style="list-style-type: none"> • Colegios de Ed. Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial. • Servicios Provinciales de Inspección. • Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la C. Autónoma de Castilla-La Mancha. • Maestros en Institutos y Secciones de Educación Secundaria. • 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. • Centros y Aulas de Educación de Personas Adultas dependientes de la misma.
DOCM	14/02/2013	32	Resolución de 04/02/2013, de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa, por la que se dictan instrucciones complementarias como consecuencia de la modificación de las plantillas de Maestros en determinados Centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, Colegios Rurales Agrupados, Educación de Personas Adultas e Institutos de Educación Secundaria.
DOCM	01/03/2013	43	Orden de 05/02/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se aprueban los temas que se incorporan al anexo II de la Orden EDU/3429/2009, de 11 de diciembre, por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación .
DOCM	04/03/2013	44	Corrección de errores de las Órdenes de 25/01/2013, por la que se publica la plantilla orgánica de los centros docentes: <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Colegios de Ed. Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial. • Maestros en Institutos y Secciones de Educación Secundaria.
DOCM	06/03/2013	46	Resolución de 28/02/2013, 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	08/04/2013	67	<i>Corrección de errores de la Resolución anterior.</i>

5.3. PERSONAL Y OPOSICIONES

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	08/04/2013	67	Corrección de errores de la Orden de 25/01/2013, por la que se publica la plantilla , la composición de unidades y otros datos de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial.
DOCM	10/04/2013	69	Resolución de 10/04/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Maestros por el turno libre , procedimiento para que los funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros puedan adquirir nuevas especialidades y procedimiento de selección de aspirantes a puestos de trabajo docente en régimen de interinidad.
DOCM	10/04/2013	69	Resolución de 10/04/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Maestros por el sistema de acceso de personas con discapacidad , procedimiento para que los funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros puedan adquirir nuevas especialidades y procedimiento de selección de aspirantes a puestos de trabajo docente en régimen de interinidad.
DOCM	12/04/2013	71	<i>Corrección de errores de la Resolución anterior.</i>
DOCM	12/04/2013	71	Resolución de 09/04/2013, de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa, por la que se hace pública la relación definitiva de puestos de trabajo vacantes a proveer en el concurso de traslados del Cuerpo de Maestros convocado por Resolución de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de 25/10/2012
DOCM	30/04/2013	83	Resolución de 04/04/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se realiza convocatoria pública de concurso-oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en las plazas vacantes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

3.5. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

MEDIO	FECHA	N°	TEXTO
BOE	31/01/2013	27	<p>Resoluciones de 16 de enero de 2013, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2012, por el que se formalizan los criterios de distribución aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación, así como la distribución resultante, de los créditos para el año 2012 para el desarrollo los siguientes programas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Plan PROA.• Plan para la disminución del abandono escolar temprano.• Programa para la financiación de los libros de texto y material didáctico e informático en los niveles obligatorios de la enseñanza.• Programa de mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras.

cine & valores cuadernos de orientación educación en familia

Webs educativas de APOCLAM

www.cineyvalores.apoclam.org
www.cuadernos.apoclam.org
www.familias.apoclam.org



Cuadernos de
Orientación



educación en familia

...

Herramientas de apoyo a la comunidad educativa



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

www.cineyvalores.apoclam.org



La educación es una tarea de tod@s

www.familias.apoclam.org



Web de apoyo a los Cuadernos de Orientación

www.cuadernos.apoclam.org