

apoclam

LA ORIENTACIÓN

EN SU GRAN

ENCRUCIJADA

GÉNESIS Y SUPERVIVENCIA

**CAMINANTE, HAY UN DIFÍCIL CAMINO
PERO EN APOCLAM LO INTENTAMOS**

**¿DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE
VAMOS EN EDUCACIÓN?**

**JORNADAS DE ORIENTACIÓN
CUENCA 2013**

**EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE
EDUCANDO DESDE EL CINE
COMO GUÍA Y ALEGRÍA**



apoclam

- 3** EDITORIAL
MIRANDO HACIA ADELANTE, SIN PERDER
NUESTROS ORIGENES
- 5** MANIFIESTO DE APOCLAM
ANTE LOS PLANTEAMIENTOS RESTRICTIVOS Y
SUPRESIVOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
DE NUESTRA REGIÓN EN SU PLANIFICACIÓN DE
LA DOTACIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN EL
ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
- 20** COMUNICADO DE APOCLAM
RESPECTO AL LUCTUOSO HECHO ACAECIDO EN EL
IES "JUAN DE ÁVILA" DE CIUDAD REAL
- 46** III JORNADAS DE ORIENTACIÓN
CUENCA ACOGE LA TERCERA EDICIÓN DE LAS
JORNADAS DE ORIENTACIÓN

ARTÍCULOS

- 4** MANIFIESTO INTERINSTITUCIONAL Firmado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, el Pro Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos de España, la Conferencia de Decanos de Educación y la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE)
- 7** JUSTIFICACIÓN CONTINUIDAD DEL MODELO DE ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE CASTILLA-LA MANCHA
Comunicado de COPOE
- 9** LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN TIEMPOS DE CRISIS Por M^a Carmen Fernández Almoguera
- 12** LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA RURAL Por Jesús Torres Alcaide
- 14** ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN SECUNDARIA Por Sergio Carretero Galindo y Casto Sánchez Gijón
- 16** LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Por Pedro Carlos Almodóvar Garrido
- 18** EL SÍNDROME DE ALIENACIÓN ASESORA (INDUCIDO O ESPONTÁNEO)
- 21** ANÁLISIS CRÍTICO QUE TRATA DE EXPLICAR CÓMO SE HA LLEGADO A LA SITUACIÓN EDUCATIVA NACIONAL ACTUAL Por José Luis Galve Manzano
- 26** EXPERIENCIA EDUCATIVA: PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Por M^a Jesús Rubio Martín
- 28** LAS ACTIVIDADES Y SITUACIONES MOTRICES Por M^a Paz Arellano Ayllón
- 29** CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EN UN CASO DE DISCAPACIDAD VISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Por Sonia Paniagua Taravilla y Marta Álvarez García
- 32** LENGUAJE Y GRAMÁTICA AUDIOVISUAL: LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL CINE Por Enrique López López
- 32** EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE: EL SASTRE DE GLOUCESTER Por M^a Carmen Fernández Almoguera
- 38** MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES (II). AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE ENRIQUECIMIENTO
Por M^a Carmen Fernández Almoguera, Manuel J. de Sande y A. Isabel Martín Ruíz

BIBLIOGRAFÍA comentada

- 42** ESTIMULACIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN EL MEDIO ACUÁTICO
EPI.COM. PROGRAMA DE REFUERZO PARA ESTIMULAR
EL PENSAMIENTO Y LA INTELIGENCIA
LA MEDIACIÓN EN ESCENA
EVALUACIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA MEMORIA, DE LA
FLEXIBILIDAD MENTAL, DE LAS GNOSIAS ESPACIALES
EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ MENTAL CONTROLADA

NOVEDADES LEGISLATIVAS

- 44** Por Alberto Carmona Pérez



Jesús Sánchez Felipe,
Presidente de APOCLAM

Comenzamos

nuestro camino como orientadores y orientadoras, unidos por un interés común y por una labor colaborativa, con la organización del PRIMER ENCUENTRO NACIONAL EN TOLEDO organizado por APOCLAM, que supuso un referente para los posteriores encuentros que han venido después y también por el ánimo y la necesidad de organizarnos, habida cuenta de la riqueza formativa que ello suponía para todos.

Ahora, pasada una década, nos disponemos nuevamente a ser punto de encuentro en Cuenca, organizando las **III Jornadas Nacionales de COPOE** (Confederación de Organizaciones de Orientadores de España) para todos los orientadores, no solo nacionales sino también de cualquier otro país, pues ya en recientes encuentros ha habido presencia de orientadores y orientadoras de otras naciones.

Igual que, pese a ser noveles pero con mucha ilusión, fuimos capaces de alcanzar el éxito en el Encuentro de Toledo, ahora con la experiencia ya acumulada y con la ayuda de todos vosotros queremos que las III Jornadas Nacionales de Orientación de Cuenca sean un tiempo de aprendizaje, de intercambio, de compartir, de motivarnos, en definitiva de enriquecimiento de nuevos saberes y de darnos cuenta de que muchas veces "sufrir es bueno". Al fin y al cabo eso significa la palabra "simpatía", que es saber sufrir juntamente con el que tenemos cerca.

Nos proponemos que estas Jornadas sean preferentemente prácticas, que predominen los talleres, las experiencias contrastadas y validadas por sus

Mirando hacia adelante, sin perder nuestros orígenes

aplicaciones y sus logros positivos, y que en definitiva, cuando volvamos a nuestros centros, podamos aplicarlas sin necesidades de adaptaciones ni traducciones ad sensum. Hay posibilidades de que participéis como discentes y como docentes, aportando vuestro saber hacer. Consultad el programa en la web www.jornadas.apoclam.org Los Paneles/pósters serán otra forma rápida de comunicar.

Si todo el mundo habla y escribe de que estamos viviendo tiempos decadentes en valores, en nuestras sagradas tradiciones sociales, en las relaciones padres-hijos-profesores-administradores-empresa educativa-políticos-interés taifal y no nacional-pobres-ricos-relativismo radical... ¿No queda nada para la esperanza? Creo que hay que abrazarse a ella con fuerza, porque sin esperanza no hay vida de ningún tipo, ni psíquica ni física.

En momentos decadentes es cuando todos nos peleamos por el último salvavidas, y se oyen frases como: "Sálvese quien pueda", "meretriz la última", "si todos roban, ¿por qué yo no"? si todos se hacen absentistas, pues "felón y estúpido el que no lo sea". ¿Huelgas a la japonesa? Eso es de japoneses. España es de pandereta.

Si no es mediante la unión, mediante criterios unificadores y por la profesión, mediante ideas claras y honestas, sin hipocresías, si no es así no habrá salvavidas para todos. No hagamos el juego a nadie, que las funciones, los principios y los objetivos de la orientación están muy claros y son los que hay que mantener y defender.

Todos constatamos que nuestro sistema educativo debe cojear por algunos puntos, si no a cuenta de qué tanto abandono y fracaso escolar, tan malos niveles en lectoescritura, en matemáticas, en idiomas, nuestras universidades en segunda división. Algo no estaremos haciendo bien. Pero nos quedamos en

el fenómeno y no abordamos el número, que es lo importante. Criticaremos a los políticos que no sean capaces de trabajar, por un interés nacional, de consensuar un modelo educativo fuerte y duradero, pero la sociedad y menos la educativa tampoco aporta ideas, ni construye ni oferta. En esta revista aparecen otras colaboraciones bastantes críticas con la situación actual, y en la que se presentan también propuestas para buscar soluciones, que no conciernen a los orientadores si no a los políticos y legisladores que hacen que aparezcan normativas que sean exitosas y adecuadas para solucionar los defectos detectados y dando respuesta a la necesidades y realidades.

Y en esto *¿qué papel juega el orientador?* De entrada la profesionalidad, la dedicación y el esfuerzo para desarrollar su tarea al cien por cien durante sus más de treinta años de existencia (sin olvidar a los SOEV y "multis" que nos precedieron). Como se dice en el ámbito deportivo si un equipo se enfrenta a otro mejor debe jugar al 110%. No tenemos que demostrar nada a nadie. De acuerdo, pero en estos momentos críticos, de dudas, de interrogantes, de abandonos... es cuando más cerca de la comunidad educativa debemos estar, es cuando más hemos de ofrecernos, cuando más hemos de desbordarnos de nuestras rutinas.

Hemos constatado en las reuniones provinciales que cada uno tenemos nuestro problema particular de amortización, de eliminación, de reducción de plantillas, pero también hay uno general de defensa del modelo de orientación de nuestra comunidad autónoma. Debemos estar atentos al nuevo borrador de decreto de orientación y ser diligentes en trabajar en las modificaciones que se nos propongan, rápido y a tiempo.

No estamos dispuestos a ver pasar el agua desde el puente.

MANIFIESTO INTERINSTITUCIONAL

MADRID, 23 DE NOVIEMBRE DE 2012

Las siguientes entidades:

1. **CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS**
2. **PRO CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PEDAGOGOS Y PSICOPEDAGOGOS DE ESPAÑA**
3. **CONFERENCIA DE DECANOS DE EDUCACIÓN**
4. **CONFEDERACIÓN DE ORGANIZACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA (COPOE)**

Organizaciones que firmamos un convenio de colaboración en noviembre de 2011 de ámbito estatal y que representamos a miles de profesionales de la educación, consideramos necesario que el Ministerio de Educación, las Administraciones educativas de las Comunidades autónomas y las distintas universidades conozcan nuestras propuestas con el objetivo de mejorar el sistema educativo español y se puedan integrar en la Ley de Mejora de la Calidad del Sistema Educativo.

- 1º. Estimamos que los Servicios de Orientación son uno de los factores que influye en la calidad del Sistema Educativo. Por tal motivo habría que mantener y potenciar los actuales Servicios de Orientación teniendo en cuenta los criterios de la UNESCO de una ratio de un orientador por cada 250 alumnos.
- 2º. Consideramos que la Tutoría es esencial para favorecer la interrelación entre las familias, el alumnado y los centros educativos. Por ello, planteamos que en todos los niveles educativos se contemplen sesiones específicas con los alumnos y se dote de las suficientes recursos humanos, técnicos y temporales al profesorado para que pueda llevarse a cabo con la suficiente calidad.
- 3º. Es preciso reforzar la formación psicopedagógica del profesorado. En la formación inicial de grado, en los másteres de formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y en las diversas actuaciones que favorecen la formación permanente planteamos que el profesorado debe recibir formación específica en aspectos relacionados con la educación emocional, la atención a la diversidad, la tutoría, la motivación, la evaluación, metodología y la resolución de conflictos.
- 4º. Exigimos a las distintas administraciones educativas que todos los años exista una oferta generosa continuada de plazas de oposiciones a maestros y profesores de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Es necesario que haya estabilidad en las plantillas docentes y unas ratios acordes a los parámetros de calidad mínimos. Por otra parte, el alumnado que cursa las titulaciones de grado y másteres encaminadas a la docencia necesita un horizonte de posibilidades laborales tangible.

Nota: Este manifiesto fue acordado y firmado por las instituciones arriba indicadas.

MANIFIESTO DE APOCLAM

(ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN CASTILLA-LA MANCHA)

ante los planteamientos restrictivos y supresivos de la administración educativa de nuestra región en su planificación de la dotación de recursos humanos en el ámbito de la orientación educativa

El modelo de Orientación Educativa de Castilla-La Mancha, que no hace mucho tiempo era valorado como excelente y considerado como altamente prestigioso a nivel estatal entre todo el colectivo profesional relacionado con esa actividad educativa, en estos momentos se está desmoronando como consecuencia de los planteamientos restrictivos y destructivos de la administración educativa de la región, en lo referente a Orientación y atención a la diversidad.

Ya la anterior administración, incrementó la ratio de alumnado atendido por un orientador/a, y cercenó, a golpe de motosierra, los Centros Territoriales de Recursos (CTROADI). En la actualidad, vemos como los feroces recortes en la dotación de recursos humanos acabarán haciendo insostenibles e ineficaces unos servicios del sistema educativo que, sin duda alguna, tienen un papel protagonista en la calidad del mismo y en la rentabilidad de las inversiones presupuestarias que lo hacen funcionar. Su labor, en muchas ocasiones invisible y silenciosa, propicia la optimización del tratamiento educativo de alumnado con dificultades, y la adecuación de gran parte de decisiones académicas, que de ser erróneas supondrían un sobrecoste económico al erario público y a las familias, además de importantes perjuicios emocionales para el bienestar del alumnado y su entorno.

Las instrucciones para la formulación de propuestas de modificación de plantillas orgánicas del profesorado en los centros públicos de educación para el curso 2013-14 y las propuestas que en relación a las mismas, a

nivel provincial, se están publicando en diferentes páginas webs sindicales ponen en evidencia la situación crítica que aguarda a este ámbito del sistema educativo y, el escaso interés que manifiesta nuestro gobierno por dar respuestas educativas ajustadas a las necesidades de aquel alumnado y familias que necesitan, por sus propias características, una atención más especializada.

Como es sabido, los profesionales de la Orientación, dedican su labor a lo largo de todas las etapas educativas. Exponemos a continuación, muy brevemente, cuáles serán los aspectos más importantes que se verán afectados con carácter deficitariamente alarmante por la extraordinaria merma de recursos humanos que está programada:

En Infantil y Primaria:

- Prevención e identificación temprana: un aspecto esencial en las intervenciones profesionales del especialista de orientación. Supone adelantarse a los problemas y dificultades de aprendizaje, o bien, detectarlos con prontitud para poder atajarlos cuanto antes.
- Relación con el contexto comunitario e institucional (Ayuntamiento, barrio, servicios sociales y de salud,...). En estas etapas suponen unos elementos importantísimos por las altas prestaciones educativas que otorgan a la escuela. Los orientadores/as son los encargados de coordinar y rentabilizar las relaciones y el potencial educativo que poseen.



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

- Educación en el ámbito familiar. Es indudable que el apoyo familiar en la educación de los más pequeños juega un papel esencial en el futuro de los mismos y en el alcance de las acciones educativas desarrolladas desde la escuela. La formación en el rol educativo de las familias, la motivación en la participación en la vida del colegio, las orientaciones sobre cómo intervenir en el hogar cuando se presentan graves problemas de discapacidad, conducta o sobredotación...; constituyen otros de los aspectos altamente minorados con la reducción de recursos.

En Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional:

- Tutoría. En un momento evolutivo tremendamente complejo para todas las personas, no se puede entender la intervención educativa sin un ayuda para que los/las adolescentes puedan socializarse e integrarse en la vida adulta por unos canales de normalidad, sustentados en unos valores democráticos. En la realidad funcional de los centros, el diseño y programación de esta tarea es asumida, en un muy alto porcentaje por los orientadores.
- Técnicas de Estudio. Tanto en la Educación Secundaria Obligatoria, como post-obligatoria, el alumnado necesita conocer y entrenar una serie de estrategias mentales y técnicas de estudio que le ayuden a rentabilizar sus esfuerzos y mejorar sus resultados académicos. Una de las grandes carencias de las que ha adolecido tradicionalmente nuestro sistema educativo (y una de las razones del alto fracaso escolar) es que no se ha puesto empeño en enseñar a los estudiantes a estudiar. Nadie mejor que el especialista en enseñanza-aprendizaje (el orientador), para taponar estas vías de agua por las que se fuga el esfuerzo y el sacrificio.
- Orientación Académica y Profesional. En estas etapas, el alumnado y sus familias deben de tomar multitud de decisiones que afectarán de modo importante al futuro de ambos. El acierto y adecuación de estas tomas de decisiones será mucho mayor en la medida en que las

personas dispongan de una amplia información de diversa índole, pero especialmente la relacionada con el conocimiento de uno mismo, del mundo laboral y el entorno inmediato, de las posibilidades formativas, de los itinerarios a recorrer para alcanzar las metas propuestas, etc. Una vez más, el papel de los servicios de orientación es fundamental para evitar errores que conlleven fracasos que desembocarán en gastos inútiles para el gobierno y las familias, así como situaciones vitales de frustración.

En Educación de Personas Adultas:

Este campo de la Orientación educativa, junto con los recursos del medio rural, será el más perjudicado si continúan adelante las instrucciones de confección de plantillas para el próximo curso, puesto que se contempla su completa supresión en todos los Centros de la región. La privación, o en el mejor de los casos, la minoración de los servicios de Orientación en los CEPA suponen un ataque al derecho de un importante número de ciudadanos/as en situación de debilidad social (sin empleo, sin formación...), sumidos en un estado de tristeza vital que hace necesario, más que nunca, la dotación de oportunidades formativas que reactiven su actividad intelectual y, además, en la mayoría de las ocasiones, el apoyo de profesionales que les motiven en esa actividad y que les refuercen con la enseñanza de pautas y técnicas de estudio que les ayuden a conquistar el éxito académico y, en definitiva, las metas que se han propuesto.

Estos centros cuentan con un importante número de alumnos/as que responden al perfil de jóvenes entre 18-25 años que en su momento, por diferentes circunstancias abandonaron el sistema educativo sin titulación alguna y que a través de los CEPA buscan (y encuentran), en muchos casos una segunda oportunidad para reinsertarse en el sistema formativo de cara a su integración socio-laboral. Debido a las peculiares características psico-sociales de este colectivo de alumnos, que porta sobre sus espaldas una larga historia de fracaso escolar, la presencia de un orientador/a para su atención educativa se hace insustituible.

Además, los orientadores/as de los CEPA juegan un papel protagonista en las acciones de coordinación con otras instituciones externas, como los IES de la zona con el seguimiento y captación de alumnado que ha abandonado el instituto sin titulación; y con el SEPECAM, especialmente en lo referente a la atención individualizada de personas en situación de desempleo (muchas de ellas no están matriculadas en el centro), en el diseño de planes personales de formación y enriquecimiento profesional, con la participación y colaboración en proyectos compartidos, de carácter profesional, como el procedimiento ACREDITA, etc..

Impregnando a las actuaciones profesionales en todas las etapas, debemos destacar la consideración de los servicios de orientación, dada su formación especializada, como el eje central de uno de los más grandes aspectos dentro de los factores que dotan de calidad a los sistemas educativos: la atención a la diversidad. Igualmente es destacable su rol como un elemento de cambio y transformación para la mejora de la educación, tanto desde su faceta de agente innovador y de asesoramiento metodológico como de difusor de los proyectos y planes estratégicos que, con carácter general, la administración pone en marcha.

Por último señalar que, esta merma en la dotación de recursos humanos supone, no solamente un ataque frontal en el desarrollo normalizado de las actuaciones expuestas, sino que además conlleva el incumplimiento de un buen número de recomendaciones (de organismos tan importantes como OCDE o UNESCO), directrices y normativa, tanto a nivel regional, como nacional y europeo. Dado su elevado número, no las vamos a reflejar aquí pormenorizadamente, pero por citar de modo general algunas podríamos enumerar:

- Ley 7/2010 de 20 de julio (BOE 13 de octubre) de Educación de Castilla-La Mancha.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Resolución del Parlamento Europeo de 16 de junio de 2008 sobre aprendizaje de adultos.

JUSTIFICACIÓN DE LA CONTINUIDAD DEL MODELO DE ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE CASTILLA-LA MANCHA

Las instrucciones para elaborar las plantillas de profesorado para el próximo curso 2013/2014 establecen, entre otras cosas, que “se suprimirán las plazas de Orientación Educativa existentes”. Si esto se confirmase, supondría que el centro de adultos dejaría de disponer de la plaza actual de orientación educativa. ¿Cómo repercutiría esto en la vida del centro?

A estas alturas de desarrollo del modelo de orientación en Castilla La Mancha, es sabido que los departamentos de orientación en los CEPAS de la región realizan una importante tarea con el alumnado adulto que asiste a los mismos y con todas aquellas personas que no estando matriculadas en los mismos, demandan atención y orientación en estos departamentos.

La experiencia recogida hasta la fecha nos permite afirmar que existe una intensa y continua coordinación entre los departamentos de orientación de los IES y los CEPAS en el traslado de alumnado de unos centros a otros. Asimismo, un núcleo importante del alumnado matriculado se corresponde con ciudadanos/as que en su momento obtuvieron el título de Graduado escolar y, que en estos momentos están estudiando para conseguir el título de Graduado en E.S.O., con el objeto de acceder tanto a la F.P. de Grado Medio, como a oportunidades de empleo que exigen la posesión de este título como requisito indispensable.

Otro ámbito de importancia capital en este momento para el colectivo de personas adultas es el proceso de reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral en el que los departamentos de orientación de los CEPAS tienen un papel decisivo de información, asesoramiento y orientación para lo que han sido formados dentro del programa ACREDITA.

También queremos destacar la impropia y continua labor que se realiza en los departamentos de orientación de los CEPAS de Castilla La Mancha en relación con los siguientes puntos:

1. Promoción de la aplicación y mejora en técnicas de estudio.
2. Información y asesoramiento en técnicas de búsqueda activa de empleo.
3. Facilitación de programas complementarios al currículo establecido relacionados con habilidades sociales, aprender a aprender, autoestima, etc.
4. Diseño del Itinerario de Desarrollo Autónomo (IDA) del alumnado que demanda una atención y ayuda en el proceso de toma de decisiones.
5. Asesoramiento y orientación a las familias con hijos sin emancipar y que acuden a los departamentos de orientación para recabar toda la información que responda a sus inquietudes y expectativas.
6. Orientación en procesos de aprendizaje y autoempleo a alumnado que se encuentra en expectativas de inserción y/o mejora de su situación laboral.
7. Asesoramiento en el plano tutorial al profesorado que interviene en los CEPAS.
8. Colaboración con los equipos directivos de los CEPAS en todo lo relativo al control de las convocatorias de pruebas libres para la obtención del título de educación secundaria, pruebas libres para la obtención de títulos de FP, pruebas de acceso a FP, pruebas de acceso a la universidad.
9. Colaboración en las iniciativas de las juntas de profesores para mejorar la motivación del alumnado y desarrollar la adquisición de técnicas de trabajo intelectual.
10. Asesoramiento al profesorado sobre programas de aprender a aprender, a convivir, a ser persona, a tomar decisiones y emprender.
11. Asesoramiento a los tutores sobre la evaluación por competencias y decisiones relativas a la promoción y titulación.
12. Colaboración con otros organismos e instituciones en la derivación y atención de alumnado que necesitan información y asesoramiento específico en cuestiones relacionadas con el mundo laboral (Servicio Público de Empleo, Cámara de Comercio, Sindicatos, CEOE-CEPYME, Centro de la Mujer...).
13. Colaboración y asesoramiento en el marco establecido por la CCP en la revisión del PEC y de las normas de convivencia y de organización y funcionamiento.
14. Asesoramiento y colaboración con los equipos directivos y la CCP en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación, metodología, adaptación del currículo ordinario, ...).
15. Información sobre recursos de la zona a nivel laboral, social, educativo.

16. Participación en el desarrollo de planes institucionales y estratégicos de la Consejería de Educación.
17. Colaboración en el desarrollo de acciones generales o específicas para atender a la diversidad social y cultural del alumnado con apoyo al profesorado de español para extranjeros.
18. Información y orientación sobre los Procesos de Evaluación y Acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o educación no formal.
19. Planificación, desarrollo y seguimiento de planes de abandono temprano.
20. Facilitar la incorporación de personas que por la situación de crisis retornan al sistema educativo con la necesidad de una formación mínima y "rápida" para participar en procesos formativos que faciliten su reincorporación al mundo laboral, que sin esa formación mínima quedarían excluidos.

Por tanto, es fácilmente comprensible que, la tarea de Orientación Educativa es fundamental, imprescindible e insustituible en los Centros de Educación de Personas Adultas. Si se suprimieran las plazas de los profesionales de Orientación, ¿Quién haría su trabajo? .Tanto el alumnado como el propio Centro quedarían desatendidos, entre otros, en una serie de aspectos que se puntualizan a continuación.

EN CUANTO AL ALUMNADO, las personas atendidas por la figura del orientador son centenares de forma directa y muchas más si se calculan las indirectas (charlas, carteles, radio, redes sociales, orientación a profesores para que a su vez orienten al alumnado...).

¿Quién asesoraría con solvencia a esos cientos de alumnos adultos? Y a los miles que atiende grupalmente o informa con los carteles que elabora? ¿Quién aconsejaría el camino a recorrer a tantas y tantas personas desorientadas que desean alcanzar una titulación que les ayude a encontrar un trabajo del que ahora carecen? ¿Cuántos esfuerzo en

tiempo y dinero se dejarían de ahorrar por culpa de elecciones equivocadas? ¿Qué sería de esos adultos que no llegaron a alcanzar las titulaciones básicas y necesitan del asesoramiento y de la ayuda a sus estudios de un o una profesional? ¿Y qué de aquellos que después de muchos años sin estudiar precisan reincorporarse al sistema educativo y desconocen su funcionamiento más elemental? ¿Qué se hará con esos padres de jóvenes a los que la mayoría de edad no ha borrado todavía su adolescencia, que buscan desesperadamente una ayuda para escolarizar a esos hijos que dejaron prematuramente los estudios? ¿Quién ayudará a trazar el itinerario formativo que más le conviene al alumnado al término de su formación básica?

EN CUANTO AL CENTRO, ¿quién hará la coordinación con los orientadores de Institutos y Centros de Educación Secundaria para disminuir las bolsas de abandono temprano en la Educación? ¿Quién estará pendiente de la coordinación en el ámbito laboral o respecto a cursos de formación con instituciones como el SEPECAM, los Ayuntamientos de la zona o la Diputación Provincial? ¿Quién sustituirá al Centro en la fase informativa del proceso de Acreditación de Competencias Profesionales? ¿Quién estará al tanto de las múltiples convocatorias que afectan al alumnado? ¿Quién asesorará al Equipo directivo sobre la jungla legislativa relacionada con el proceso de formación, homologación y equiparación de enseñanzas? ¿Quién apoyará a la Jefatura de Estudios en la lucha contra el absentismo escolar? ¿Quién apoyará al CEPA para que la oferta educativa sea conocida y nadie deje de estudiar por desconocimiento de las distintas oportunidades? De hecho, muchos de los alumnos que estudian en el CEPA lo hacen tras un proceso de orientación personal, académica o laboral coordinado.

EN CUANTO AL PROFESORADO, ellos son los principales orientadores del alumnado, los que están en contacto directo cada día y los que suelen recibir en primer lugar sus dudas. Su labor de tutoría es esencial, pero, precisamente para poder desarrollarla adecuadamente, necesitan poder recurrir

al servicio de orientación para resolver posibles dudas, informarse de opciones o derivar al alumnado a una atención más especializada. Son especialistas en lengua, matemáticas, historia... pero no en orientación personal académica y profesional. ¿Quién coordinará y asesorará a los tutores de los distintos cursos para que a su vez puedan resolver con solvencia las posibles dudas, informar de opciones o derivar al alumnado a una atención más especializada?

Desde otra perspectiva, la relacionada con los planteamientos transnacionales educativos de carácter europeo, la desaparición de los departamentos de Orientación Educativa en los CEPAS, supone un duro golpe para el principio del Aprendizaje Permanente a lo largo de la vida, que tantos recursos ha absorbido y que tanto se ha defendido desde las instituciones europeas, a través de multitud de resoluciones, recomendaciones y dictámenes del Consejo de Europa, así como de diversas Estrategias comunitarias, como por ejemplo *Europa 2020*, que recogen en mayúsculas y negrita el importante papel que desempeña la formación de personas adultas en la salida de la crisis que nos afecta y el valor de los Servicios de Orientación en esta tarea.

Por otra parte, la supresión del servicio que prestan estos profesionales especializados, supone el incumplimiento de una normativa de mayor rango de carácter regional y nacional, tal y como se puede comprobar realizando un somero análisis de las referencias legislativas que regulan el sistema educativo y la Orientación en nuestra Comunidad Autónoma y en el Estado español.



POR Mª CARMEN FERNÁNDEZ ALMOQUERA. ORIENTADORA ESCOLAR DEL CEIP ALFONSO VI DE TOLEDO.
COMPONENTE DE LA JUNTA DIRECTIVA DE APOCLAM

LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN TIEMPOS DE CRISIS

EL PUNTO DE PARTIDA

Nuestra realidad social y escolar introduce nuevas necesidades y plantea demandas a las diferentes instituciones escolares que requieren respuestas adecuadas, también en el terreno del asesoramiento psicopedagógico y de la formación del profesorado. Para tal fin, la Consejería de Educación y Ciencia de nuestra Comunidad, en el 2005, abordó una renovación de la Orientación y la puesta en marcha del Modelo de Interculturalidad y Cohesión Social como pilares para impulsar el cambio hacia la escuela inclusiva y publicó el Decreto de Orientación que definía el modelo y sus estructuras. Desde el 2005 hasta nuestros días la evolución del modelo ha sido negativa dado que la crisis, los recortes presupuestarios y del profesorado y otros servicios educativos, han ido desmantelando algunas de sus estructuras.

En las Etapas de Educación Infantil y Primaria, el profesorado de apoyo a Educación Infantil, ha sido suprimido en cada centro de nuestra Comunidad Autónoma de Castilla –La Mancha. El apoyo era desarrollado por una persona del equipo docente de Ed. Infantil que realizaba importantes tareas de coordinación del ciclo, participación en las actividades del Período de Adaptación, en el desarrollo de la Psicomotricidad con el alumnado, en la organización y participación de Talleres y en la coordinación con el Equipo de Orientación y Apoyo en el desarrollo de Programas de detección y prevención de las dificultades de aprendizaje, entre otras.

La ratio ha aumentado y tenemos aulas de Ed. Infantil con 28 alumnos/as si existe alumnado con n.e.e.s y si no, se amplían hasta 30, de igual modo ocurre en Ed. Primaria. Se dispone de profesorado de Pedagogía Terapéutica en centros de 18 unidades en adelante, en

los inferiores dicho profesorado debe itinerar; en el caso del profesorado de Audición y Lenguaje, se mantienen a tiempo total en centros de 36 unidades, en los centros de menor número de unidades también han de compartir centro.

La situación de la Orientación Educativa en Ed. Infantil y Primaria, también ha sufrido los recortes, aunque en centros de 18 Unidades, se mantiene un orientador/a, sin embargo, en los centros con inferior número, itinerarán para el próximo curso y en otros casos se suprimirán. En el presente curso 2012-13 se ofertan 60 plazas para Orientación y de ellas tan sólo 6 son a tiempo completo, es decir el 90% son de tiempo parcial.

1. LAS CONSECUENCIAS DE LOS RECORTES EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD ORIENTADORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. Respecto al primer nivel de la Orientación Educativa:

Se considera que la orientación subraya aspectos de la educación como la maduración de la personalidad de cada alumno/a concreto y su camino en la vida, por lo que coincide plenamente con la educación integral y personalizada.

El primer nivel de la Orientación se sitúa en el aula y en la actividad del profesor tutor/a, cuyas posibilidades de desarrollar la acción tutorial, con ratios mayores, disminuyen y así se ven afectadas las siguientes funciones de la tutoría:

- Desarrollar con el alumnado programas relativos a la mediación y mejora de la convivencia, a los hábitos y técnicas de estudio y a la toma de decisiones y al pensamiento creativo y emprendedor.

- Facilitar el intercambio y la coherencia del proceso educativo con las familias y establecer una vía de participación activa de la comunidad educativa en la vida del centro.
- Coordinar al profesorado que interviene en un mismo grupo de alumnos para garantizar la coherencia del proceso enseñanza y aprendizaje.
- Colaborar con el resto de niveles de la orientación para favorecer un desarrollo gradual y coordinado a través del asesoramiento y el intercambio de información.

La Orientación, se encuentra plenamente integrada en la estructura del centro, desde todos los niveles, implicando al alumnado, docentes y familias, así como a las diferentes estructuras organizativas (aula, niveles, ciclos, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica), observamos varias líneas de actuación orientadora que se solapan y complementan. Estas son:

- El apoyo a la tutoría.
- La atención a la diversidad.
- La intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos aspectos sólo se pueden abordar en profundidad desde:

- El conocimiento de la realidad sociocultural, las características del alumnado familias y equipo docente.
- Desde una intervención sistemática y continua que se inicia en los primeros momentos de la escolaridad y se despliega a lo largo de la misma.

1.2. Respeto a las tareas del Equipo de Orientación y Apoyo, los cambios restrictivos afectan a la atención a diversidad y las funciones siguientes se ven mermadas:

- Favorecer los procesos de madurez personal, social y profesional, de desarrollo de la propia identidad y 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.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistir las cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y combatir el abandono del sistema educativo, el fracaso y la inadaptación escolar.
- 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 en las medidas de atención a la diversidad que garanticen una respuesta educativa más personalizada y especializada.
- 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 ésta a la educación secundaria y de la secundaria al mundo académico o al del trabajo.
- Prestar asesoramiento psicopedagógico a los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente de los centros educativos.
- Asesorar a las familias en su práctica educativa.
- Colaborar en el desarrollo de la innovación, investigación y experimentación como elementos que redundan en una mejora de la calidad educativa.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, 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.

- Asesorar a la Administración Educativa y colaborar en el desarrollo de sus planes estratégicos.

1.3. Respeto a la concepción del rol del profesional de la Orientación:

Con la supresión de plazas de Orientación y/o disminución de tiempos de intervención en los centros, se enlentece el desarrollo de dicho rol, entendido como colaborador/a con el centro educativo para mejorar los procesos educativos aportando conocimientos técnicos y estrategias especializadas que enriquecen y facilitan los procesos de cambio desde la propia institución. Este rol se puede conseguir estableciendo un vínculo o relación constructivista o colaborativa. Ello implica la búsqueda de soluciones conjuntas entre asesor/a y profesor/a desde perspectivas diferentes y complementarias. Así se crea una relación de participación, implicación y corresponsabilización entre los componentes del centro y el orientador/a.

Su presencia continuada en el centro sirve para que los diagnósticos a los problemas se busquen en colaboración con el profesorado, las propuestas de cambio sean consensuadas y se permita un mejor seguimiento de las actuaciones.

Su rol es el de motor del cambio, generador de propuestas e ilusiones, empatizador de angustias y desilusiones e impulsor de esperanzas; para su adecuado desempeño se necesita de una actuación continuada y validada que no se podrá dar si se producen más recortes y supresiones de los profesionales de la Orientación.

2. CONSECUENCIAS MÁS AMPLIAS QUE AFECTAN AL PROPIO MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

Con el dismantelamiento del modelo interno de Orientación, al haber desaparecido los CTRADIs y las asesorías de Orientación y Atención a la Diversidad de los centros de Profesores, se ha perdido:

- La garantía de la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional a través de los Planes de Orientación de Zona.
- Las estructuras de apoyo especializado y complemento a la acción desarrollada por estructuras específicas de orientación.
- Los Centros de recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Las asesorías de orientación y atención a la diversidad de los CEPs.
- Se retrocede en el camino hacia la inclusión socioeducativa.

3. LOS PRINCIPIOS DE APOCLAM EN DEFENSA DE LA ORIENTACIÓN

Desde APOCLAM, como Asociación Profesional de Orientadores/as en Castilla-La Mancha, tenemos un claro compromiso por defender una orientación educativa de calidad; para ello nos apoyamos y sustentamos en dos principios fundamentales:

- La orientación educativa como un pilar de la calidad de la educación.
- La orientación educativa como un derecho de los estudiantes, las familias y el profesorado.

Defendemos esta concepción de la orientación entendida como un derecho de la ciudadanía, siendo rentable tanto desde el punto de vista social como económico a medio y largo plazo. Para que estos principios puedan ser una realidad, y para poder abordar la orientación con la calidad que se merece y necesita, establecemos como imprescindible los siguientes puntos:

- El papel del orientador/a educativo debe favorecer la **dinamización** de los centros, su **innovación y mejora continua**. Para ello debe ser responsable último de una serie de funciones propias, que van desde la evaluación socio-psico-pedagógica para realizar un diagnóstico, a concretar necesidades y proponer actuaciones en colaboración con los demás agentes educativos, hasta realizar labores de asesoramiento y colaboración desde un punto de vista principalmente proactivo en

tutoría, atención a la diversidad, orientación profesional, enseñanza-aprendizaje, convivencia, coordinación y evaluación, y siempre respetando el código deontológico de la profesión. Estas funciones deben ser reconocidas como docencia directa, y el desempeño de las mismas debe primar ante la impartición de materias, apoyos o refuerzos. Todo esto resulta imprescindible para alcanzar el **éxito educativo** y de no respetarse los principios de este documento, corremos el riesgo de que el trabajo se centre sólo en algunas de estas funciones como la diagnóstica en primaria o la informativa en secundaria.

2. Para desempeñar satisfactoriamente la orientación, es necesaria la presencia de un **orientador/a educativo por centro**, ya sea CEIP, CRA, IES, CEPA, CEE, Escuela de Artes o centro integral de FP. Además entendemos que en casos en que se dé dificultad de desempeño docente, dispersión de la población u otras circunstancias que demanden más atención, esta dotación se debe ver ampliada con un segundo orientador/a, y también si se ve sobrepasada en exceso la ratio que tenemos como referencia, que es la recomendada por la UNESCO¹, de 250 alumnos/as por orientador/a.
3. Para asegurar la coherencia de las intervenciones en cada uno de los centros debe existir una **estructura de coordinación de zona**, así como momentos y espacios periódicos, para facilitar la coordinación, la formación continua y la actuación conjunta de orientadores/as, otros miembros de la comunidad educativa y otros profesionales del campo del bienestar social y la salud.
4. Entendemos la **atención a la diversidad** como un aspecto inherente

y clave de la educación, y su adecuada respuesta como un derecho de todas las personas, que somos diversas, lo que implica que la educación se ha de hacer lo más personalizada posible. Dentro de este ámbito destacamos que la atención a la diversidad se debe realizar desde un **enfoque inclusivo**, sin discriminaciones ni segregaciones de ningún tipo², promoviendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral del alumnado, ya que está demostrado que bajo estos prismas se consigue la excelencia académica y social³, y se superan dificultades de partida con una intervención adecuada, para lo que es clave el papel del orientador/a en unas adecuadas condiciones de trabajo.

5. Es necesario garantizar la **participación y la atención en condiciones de igualdad** de toda la Comunidad educativa para alcanzar el éxito en educación⁴. Este principio va en contra de la gestión privada, que pasa por superponer la eficiencia económica por encima de la social. En el caso de la orientación, **rechazamos una privatización o externalización del servicio**, ya que supondría privar a la sociedad de un derecho fundamental, además de la pérdida en la calidad y neutralidad del servicio. Por ello reivindicamos servicios educativos públicos y de calidad que garanticen los derechos de la ciudadanía.
6. Estos principios, son el referente que tomará la Junta Directiva de APOCLAM y sus profesionales asociados para la defensa de la orientación, la toma de posición y decisiones sobre los futuros cambios y propuestas que surjan en este campo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Decreto 222/2010, de 19-10-2010, por el que se modifica el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha.

Decreto 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación Educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [DOCM 29 abril 2005].

Orden 15-06-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula el régimen de funcionamiento de las Unidades de Orientación en los Centros públicos que imparten educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

¹ Referencia en UNESCO'S ASSOCIATED SCHOOLS PROJECT.

www.washingtonea.org/index.php?option=com_content&view=article&id=103&catid=104

Although ASCA (American School Counselor Association) recommends a 250-to-1 ratio of students to school counselors, the national average is actually 457 (2008-2009 school year). See how the individual states stacks up. All data taken from NCES Common Core Data (CCD), "State Nonfiscal Survey of Public Elementary/Secondary Education: 2008-2009 School Year". www.school-counselor.org/content.asp?contentid=460

² ELJOB, C. ET AL. (2002). Comunidades de aprendizaje. Barcelona: Graó.

³ FLECHA, R. ET AL. (2008): El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Madrid: Hipatia

⁴ FLECHA, R. ET AL. (2008): El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Madrid: Hipatia



POR JESÚS TORRES ALCAIDE. ORIENTADOR EN EL COLEGIO RURAL AGRUPADO "ELENA FORTÚN" DE VILLAR DE OLALLA (CUENCA). COMPONENTE DE LA JUNTA DIRECTIVA DE APOCLAM.

LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA RURAL

En el curso escolar 2004 - 2005 en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha se inició un nuevo modelo de Orientación que pretendía poner al servicio de toda la comunidad educativa los recursos de orientación como herramienta básica para la mejora de la calidad del sistema educativo, transformando la orientación en los colegios de infantil y primaria de externa a interna, consolidando una red coordinada de orientación educativa y profesional a lo largo de toda la etapa obligatoria y coordinada con el resto de servicios de orientación y desarrollando un modelo coherente de asesoramiento y apoyo a la escuela rural.

En este artículo se pretende analizar y valorar la situación de la práctica orientadora en la zona rural señalando los avances conseguidos y las dificultades que están surgiendo en el momento actual.

EL MODELO DE ORIENTACIÓN EN CASTILLA-LA MANCHA

El Decreto 43/2005 definió un modelo de orientación educativa y profesional y creaba las estructuras necesarias para su desarrollo en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Este nuevo modelo de orientación educativa intenta responder en su planificación y desarrollo a las siguientes líneas básicas:

- La orientación es un proceso continuo y sistemático dirigido al conjunto del alumnado, el profesorado y las familias para favorecer la personalización de los procesos educativos. La orientación contribuye al desarrollo integral del alumnado que debe concebirse como agente activo de su propio proceso.

- La orientación es una acción normalizada que forma parte de la función docente, se concreta a través de la tutoría y del asesoramiento especializado, y se inicia en las primeras edades del alumno y que se prolonga durante toda su vida facilitando el tránsito por diferentes itinerarios educativos y socio-laborales.
- La orientación tiene un carácter preventivo pues anticipa con su acción la aparición de elementos o circunstancias que son un obstáculo para el desarrollo del alumno.
- La orientación dirige una acción educativa adaptada, habilitadora y compensadora para el alumnado que, sea cual sea la causa, presenta en un momento concreto o en el conjunto del periodo escolar, dificultades en el aprendizaje.
- La orientación responde a un modelo de escuela inclusiva, pues está dirigida al alumnado y al contexto escolar, familiar y social en el que vive, y abierta, pues favorece la participación de la comunidad educativa y la integración del centro en el entorno.
- La orientación se concreta en cada uno de los centros docentes de manera singular, se desarrolla mediante la colaboración y coordinación de funciones de los distintos profesionales que actúan en los mismos y la cooperación con los distintos.
- Servicios, instituciones y Administraciones que comparten los mismos fines, a través de acciones comunitarias.

Los niveles en los que se pretendía estructurar este modelo de orientación educativa y profesional eran los siguientes:

- A través de la Tutoría del profesorado.
- A través del apoyo especializado de las estructuras específicas de orientación que se concretan en:
 - Las Unidades de Orientación que se creaban en los Centros de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros específicos de educación especial.
 - Los Departamentos de Orientación en centros que impartan secundaria; en las Escuelas de Arte y en los Centros de Educación de Personas Adultas.
 - Los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural que se configuran en las zonas que se determinen, para garantizar una respuesta más ajustada a las particularidades de la escuela rural.
- A nivel provincial, los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad.

Aunque buena parte de lo expuesto sabemos que es ya conocido por los profesionales de la orientación, consideramos es que es necesario hacer una serie de aportaciones al trabajo del orientador en zonas rurales, y más concretamente en los CRAs. De aquí en la demanda de aportar este trabajo al debate actual que tenemos en nuestra comunidad.

Algunas de estas estructuras específicas de orientación se han visto modificadas e incluso eliminadas en el momento actual en nuestra región.

En los Centros de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados

y Centros específicos de educación especial, el orientador forma parte del claustro y está jurídicamente adscrito al centro como plantilla. Los departamentos de orientación continúan en los centros que imparten secundaria, eliminándose de los centros de adultos. Los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural y los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad han desaparecido sin pena ni gloria.

¿EN QUÉ CONSISTE EL TRABAJO DEL ORIENTADOR/A EN LAS ZONAS RURALES?

La orientación educativa y la atención a la diversidad son uno de los ámbitos de intervención más importantes en los centros de las zonas rurales que sin duda alguna dotan de calidad, innovación, y actualización a los centros rurales, y más concretamente a la comunidad educativa de estos pueblos. A la hora de planificar, desarrollar y hacer un seguimiento y evaluación de las medidas de Orientación y Atención a la Diversidad en un colegio Rural Agrupado deberíamos tener presentes una serie de aspectos como son:

- Contextualizar las propuestas de intervención a las características de la zona rural donde se interviene.
- Colaboración en el diseño y puesta en marcha de medidas organizativas y curriculares que contribuyan a lograr el éxito escolar de todo el alumnado, dando prioridad al desarrollo de las competencias básicas en el currículo, promoviendo metodologías cooperativas y medidas ordinarias que el tutor del aula pueda llevar a cabo.
- Facilitar todo tipo de materiales didácticos para la atención al alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo específico.
- Coordinación sistemática con el profesorado de apoyo especialista que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales, realizando un seguimiento continuado de las medidas adoptadas para estos alumnos.
- Atención periódica del orientador a cada una de las localidades de la zona, con el fin de garantizar que los tutores y las familias se sientan asesorados en cualquier momento que lo necesiten.

- Participar de forma activa en las reuniones de coordinación con todo el profesorado de la zona, consensuando prioridades de intervención y de actuación en función de las necesidades que se detecten.
- Potenciar una mayor autonomía del tutor en la intervención con sus alumnos, facilitando materiales y estrategias de atención personalizada.
- Aprovechar las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En este sentido, la página Web del centro puede ser un espacio de intercambio de materiales y medio para asesorar a los tutores y a las familias de los alumnos.
- Desarrollar actuaciones para atender al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo o con desconocimiento del idioma, a través de programas individualizados dentro del aula de referencia, facilitando todo tipo de recursos materiales y personales de los que disponga el centro.
- Llevar a cabo programas y proyectos de innovación que promuevan el enriquecimiento personal de los alumnos y compensen cualquier tipo de desigualdades: Plan de Lectura, Proyectos Europeos (Comenius,...),...
- Establecer cauces de coordinación e intervenciones conjuntas con otras instituciones que intervienen en la zona: Servicios sociales, servicios de salud,...

El modelo de orientación interno en estos centros, ha facilitado y favorecido avances como:

- Mejora cualitativa y cuantitativa de las actuaciones de asesoramiento especializado por parte del orientador, dando una mejor respuesta a las necesidades y demandas de los alumnos, profesores y familias.
- Intervenciones más contextualizadas y sistemáticas: desde, en y para el centro.
- Apoyo más cercano y continuo al profesorado en su labor tutorial.
- Elaboración de planes de orientación con una mayor participación e implicación del profesorado.
- Seguimiento más individualizado de los alumnos que presentan alguna

problemática y de las medidas propuestas para ellos.

- Mayor cercanía a las familias.
- Mejora de la coordinación con los Departamentos de orientación en secundaria, sobre todo, en el traspaso de información de los alumnos que finalizan la etapa de primaria.
- Planificación conjunta de actuaciones de intervención con los servicios sociales de la zona.
- Trabajo coordinado con la creación, junto al profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lengua, del Equipo de Orientación y Apoyo como estructura de coordinación docente dentro del centro, responsable de asesorar al profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de las medidas de orientación y de atención a la diversidad y de llevar a cabo las actuaciones de atención específica y apoyo especializado al alumnado que lo requiera.

Por todo lo expuesto hasta ahora, la presencia del orientador en las zonas rurales es un elemento necesario e imprescindible para hacer realidad una educación de calidad.

EL FUTURO INCIERTO DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA RURAL

La educación en general y más en particular en las zonas rurales, pasa por un futuro incierto. En términos de rentabilidad puramente económica, es cierto que la escuela rural puede costar más caro, pero como todos sabemos, la educación no solo debe medirse en términos financieros, sino que es una verdadera inversión de futuro y de mejora de la calidad de vida de todos y para todos.

Por todo ello, las distintas administraciones deben asegurar que el entorno rural tenga las mismas posibilidades de acceso a la educación que existen en cualquier otro ámbito del territorio de CASTILLA-LA MANCHA.

Eliminar la escuela rural y todos los recursos profesionales que precisa para su funcionamiento es contribuir a la desaparición de lo que el reconocido pedagogo italiano Francesco Tonucci llamaba como **"la escuela de vanguardia"**.



POR SERGIO CARRETERO GALINDO, ORIENTADOR EDUCATIVO Y COMPONENTE DE LA JUNTA DIRECTIVA DE APOCLAM Y CASTO SÁNCHEZ GIJÓN, ORIENTADOR EDUCATIVO EN EL IES C. JUAN DE TÁVORA

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN SECUNDARIA

La situación educativa en los centros de secundaria está empeorando a unos pasos agigantados, en poco tiempo se ha retrocedido brutalmente en muchos de los logros conquistados.

A continuación hacemos una breve síntesis de algunos de los hechos que están acaeciendo a los centros de educación secundaria de la Región. Primeramente trataremos temas de carácter general, y posteriormente los que afectan más directamente a la orientación.

A NIVEL GENERAL

El aumento de horas y de ratios ha supuesto que se suprima o desplace a numerosos profesionales, por lo que las plantillas se ven mermadas entre un 15 y 25%. Un ejemplo de ello es que en un IES de Puertollano en dos años han perdido 13 profesores de 61, lo que supone un 21% menos de profesorado, con un aumento de matrícula del alumnado.

Desde la Consejería de educación se asegura que estos recortes educativos no tendrán ningún efecto sobre la calidad de la educación que recibe el alumnado, argumentando que el aumento de dos horas lectivas en el horario de los profesores funcionarios bastará para compensar las horas de los profesores despedidos. Bastan un par de cálculos para darse cuenta del engaño. Si en el instituto nos quedamos 48 profesores, y la plantilla ha disminuido en 13 profesores en dos años:

- 41 profesores x 2 horas = 82 horas ganadas
- 13 profesores x 18 hr de trabajo = 234 horas perdidas
- Pérdida total de horas lectivas para 2012 - 2013 = 152 horas/semana

Si tenemos en cuenta que el horario lectivo de los alumnos es de 30 horas/semana, y que muchos de los profesores ya impartían las dos horas lectivas adicionales que ahora ha impuesto el gobierno de la Comunidad, con el fin de poder atender mejor a nuestro alumnado, en realidad la pérdida de horas lectivas es bastante mayor de la que se ha estimado en los cálculos de arriba. Para que nos hagamos una idea: las horas perdidas equivalen a eliminar 5 grupos de alumnos en este instituto. Estos son datos objetivos, de los que se pueden sacar conclusiones claras.

Además de esta clara merma de recursos y horas, que afecta claramente a la calidad de la enseñanza, hemos de sumarle otra serie de factores como:

- La incertidumbre laboral que sufren los profesionales suprimidos, desplazados, interinos, etc. Lo que hace más costosa la realización del trabajo con ilusión, ganas y visión de futuro. Cuando piensas que el año siguiente tú o algunos de tus compañeros pueden irse a cientos de kilómetros, es más difícil sacar ganas para inmergirte, por ejemplo, en un proyecto de innovación.
- No se sustituye a numerosos profesionales sobre todo bajas inferiores a tres o cuatro semanas. Las bajas que se prorrogan cada 15 días en muchos casos tampoco, aunque al final pueden llegar a durar meses. Lo que hace que el resto de compañeros y compañeras carguen con todo ese trabajo extra, por si no era suficiente con lo anterior.
- La financiación para gastos de funcionamiento es menor y llega tarde, lo que en ocasiones supone problemas para gastos básicos, como por ejemplo TIC o calefacción. Por ejem-

plo un aula TIC mal equipada o actualizada, ralentiza mucho el tiempo para la realización de aprendizajes básicos. Si a eso le sumamos más alumnos por clase con el aumento de ratio del alumnado por aula, la ralentización es mayor.

Todo ello tiene una serie de consecuencias como que:

- La carga de trabajo del profesorado es mucho mayor, lo que supone que su tiempo para preparación de clases, menos tiempo de dedicación a la tutoría, reducción de la atención a la diversidad, pérdida de dedicación a programas específicos, y un largo etc.
- Profesorado que imparte materias no afines, algo especialmente grave en segundo de bachillerato de cara a la preparación de la PAEG.
- Reducción de servicios como biblioteca, optativas, guardias, actividades extraescolares, transporte escolar, libros de texto, programas varios como por ejemplo convivencia, etc.
- En FP se ha mermado la calidad, por ejemplo con la eliminación de ciclos, dificultad para la autoformación del profesorado, aumento de alumnado por aula, lo que dificulta las prácticas, entre otras.

Todo esto lógicamente afecta mucho más al alumnado con más dificultades o menos recursos, lo que se traduce en un problema de igualdad de oportunidades para las familias.

EN LO REFERENTE A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El principal problema que afecta a la orientación es la reducción de recursos para la misma. Ésta se traduce en reducción de horas de orientación y de recursos para la atención a la diversidad, lo que perjudica claramente al alumnado y sus familias.

Un ejemplo de ello es lo siguiente:

- En numerosos centros los orientadores tienen horas de clase de materias que no son de su competencia como alternativa a la religión, lectura, lengua, ciudadanía, y en ocasiones hasta cuentan con la tutoría de un grupo. Estas horas oscilan entre 6 y 10, lo que merma enormemente la dedicación a otras tareas de orientación fundamentales, ya que se reducen muchas horas semanales que normalmente se dedicarían a atender a alumnado, familias, y a la realización de programas preventivos que es la esencia de la orientación.
- Se prevé que se supriman plazas en IES o IESO, quedando al cargo de esa orientación el orientador/a del centro de primaria, o que a orientadores de IES le asignen la orientación en centros de adultos. Esto aumentará de forma exponencial la carga de trabajo al tratarse de dos etapas y/o centros diferentes.
- Al reducir recursos de atención a la diversidad como apoyos y refuerzos, optativas, tutoría, etc. ésta se complica de sobre manera.

En conclusión, estos hechos suponen además de un retroceso un gran riesgo para la buena marcha de la educación, ya que sus consecuencias a corto y medio plazo pueden ser:

- Empeoramiento de la convivencia. Aumento de la conflictividad, deterioro del clima escolar, imposibilidad de trabajar adecuadamente las conductas disruptivas a través de programas de convivencia, pérdida de la confianza del profesorado en las posibilidades de reeducación de las conductas inadecuadas; aumento

muy significativo de las sanciones al alumnado y de las expulsiones; el profesorado auto-justifica este aumento apelando a la reducción de recursos, etc.

- Empobrecimiento de la acción tutorial. Menos tiempo de atención a las familias al seguimiento del alumnado, a los programas preventivos, etc.
- Empeoramiento de la atención a la diversidad y de resultados académicos. La enseñanza tendrá una línea mucho más homogénea, lo que desembocará en un aumento del fracaso escolar en los cursos más bajos, y sobre todo en el alumnado más desfavorecido, al estar mermada su atención.

Es sabido que la acción tutorial, la atención a la diversidad y la convivencia son factores clave para el éxito escolar y un desarrollo inadecuado de estos factores, contribuirá indudablemente a un aumento del fracaso y sobre todo de la desigualdad.

Con este escrito animamos a difundir todos estos hechos entre toda la comunidad educación y a apelar a la administración a que reconsidere las medidas que está imponiendo, por el bien de la educación del país.





POR PEDRO CARLOS ALMODÓVAR GARRIDO, ORIENTADOR EN EL CEPA "CASTILLO DE CONSUEGRA", CONSUEGRA (TOLEDO) Y COMPONENTE DE LA JUNTA DIRECTIVA DE APOCLAM.

LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Para aquellos lectores y lectoras que no conozcan a fondo los Centros de Educación de Personas Adultas, comenzaré con una breve aproximación general sobre los mismos. Los CEPA constituyen centros educativos muy especiales y diferenciados de los que podríamos llamar ordinarios. Tienen una arraigada tradición en nuestro país, y han ido pasando por diferentes etapas en cuanto a su enfoque educativo y utilidad social, que han abarcado desde los Programas de Alfabetización de los años 50 y 60 hasta las enseñanzas a través de Aula Mentor en la actualidad. Hoy en día, la red de CEPA en Castilla-La Mancha la constituyen 35 centros, con una oferta educativa variadísima que incluye, entre otras, las siguientes enseñanzas:

- Desarrollo de las Competencias Básicas (Enseñanzas Iniciales).
- Castellano para extranjeros.
- ESPA (Educación Secundaria para Personas Adultas), en modalidad Presencial y Distancia. Con 45.000 (!) matrículas este curso, y una organización cuatrimestral/curso, constituye la enseñanza más demandada.
- Formación Profesional Modular de diferentes Ciclos de Grado Medio y Superior.
- Inglés (nivel A-2).
- Curso Preparatorio de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.
- Curso Preparatorio de Acceso a la Universidad para mayores de 25 y 45 años.
- Preparación de las pruebas libres para obtener el título de GESO.
- AULA MENTOR.
- Enseñanzas No Formales variadas (Informática, Inglés,...).

En correspondencia a esta alta variedad de oferta, el perfil del alumnado es extraordinariamente diverso, pudiendo distinguir los siguientes tipos generales:

- Personas mayores de 65 años, con muy escasa formación y que acuden al CEPA a aprender a escribir mejor, "las cuatro cuentas" y problemas sencillos.
- Alumnado muy joven (alguno menor de 18 años), que no han conseguido terminar titulando en el IES. La mayor parte de ellos son "disidentes académicos" que no encajaban en el sistema educativo ordinario por muy diferentes razones.
- Extranjeros con escaso dominio del castellano o que no pueden homologar los estudios cursados en su país.
- Personas en una horquilla de edad entre 25-50 años (una buena parte en situación de desempleo), que buscan ampliar su formación, su crecimiento personal y su proyección laboral a través de la titulación en E.S.O., la Formación Profesional o el acceso a la Universidad.
- Técnicos, titulados en Grado Medio de FP, que preparan el acceso a Grado Superior.

Y todo ello funciona con una dotación de recursos humanos francamente irrisoria. Para hacerse una idea, basta mencionar que en el CEPA "Castillo de Consuegra", durante el curso 2011/2012, movilizamos 1.201 matrículas con una plantilla de 14 profesores (dos de ellos a media jornada), una administrativa compartida y una persona de conserje/limpieza.

Vistos estos datos, es fácil deducir que existe una gran demanda social y que la respuesta a la misma conlleva pocos gastos para la Administración. No obstante, y a pesar de todo ello, la dota-

ción económica se va reduciendo paulatinamente.

Y en este tránsito de recortes y supresión de recursos, en este camino desértico y pedregoso en el que se mueve la Educación Pública, le ha llegado su hora a los servicios de orientación de los CEPA, ya que, según las instrucciones dimanadas desde la Consejería, para la formulación y confección de plantillas para el curso 2013/2014, en lo referente a este tipo de centros, se contempla que "**se suprimirán las plazas de la especialidad de Orientación Educativa existentes**".

Otro golpe bajo más (y van tropecientos) de la administración educativa regional a la calidad de la educación, en este caso a un importante sector de la ciudadanía, que busca, a través de las Enseñanzas de Personas Adultas, un camino que le abra puertas a su enriquecimiento personal, al progreso en sus expectativas laborales y de formación; en definitiva, a mejorar su autoestima y actitudes prosociales, al establecimiento de nuevas metas que rellenen el vacío desolador provocado por el desempleo o el estigma del fracaso escolar.

Es evidente la necesidad de la presencia permanente en los centros de profesionales especializados que refuercen y motiven a estas personas que buscan una segunda oportunidad y en algunos casos una primera, pues, por razones económicas familiares se incorporaron prematuramente al mundo del trabajo, sin finalizar tan siquiera la escolarización obligatoria.

El ejercicio profesional que se realiza en el departamento de orientación de un CEPA, supone una ardua labor cotidiana que abarca un gran número de ámbitos y circunstancias, contándose por centenares las entrevistas y sesiones de

atención individual que se realizan a lo largo de cada curso. Una ardua labor que cristaliza en actuaciones concretas tales como:

- Promoción de la aplicación y mejora en técnicas de estudio.
- Información y asesoramiento en técnicas de búsqueda activa de empleo.
- Facilitación de programas complementarios al currículo establecido relacionados con habilidades sociales, aprender a aprender, autoestima, etc.
- Diseño del Itinerario de Desarrollo Autónomo (IDA) del alumnado que demanda una atención y ayuda en el proceso de toma de decisiones.
- Asesoramiento y orientación a las familias con hijos sin emancipar y que acuden a los departamentos de orientación para recabar toda la información que responda a sus inquietudes y expectativas.
- Orientación en procesos de aprendizaje y autoempleo a alumnado que se encuentra en expectativas de inserción y/o mejora de su situación laboral.
- Asesoramiento en el plano tutorial al profesorado que interviene en los CEPA.
- Colaboración con los equipos directivos en todo lo relativo al control de las convocatorias de pruebas libres para la obtención del título de educación secundaria, pruebas libres para la obtención de títulos de FP, pruebas de acceso a FP, pruebas de acceso a la universidad.
- Colaboración en las iniciativas de las juntas de profesores para mejorar la motivación del alumnado y desarrollar la adquisición de técnicas de trabajo intelectual.
- Asesoramiento al profesorado sobre programas de aprender a aprender, a convivir, a ser persona, a tomar decisiones y emprender.
- Asesoramiento a los tutores sobre la evaluación por competencias y decisiones relativas a la promoción y titulación.
- Colaboración con otros organismos e instituciones en la derivación y atención de alumnado que necesitan información y asesoramiento específico en cuestiones relacionadas con el mundo laboral (Servicio Público de

Empleo, Cámara de Comercio, Sindicatos, CEOE-CEPYME, Centro de la Mujer...)

- Colaboración y asesoramiento en el marco establecido por la CCP en la revisión del Proyecto Educativo, de las normas de convivencia y de organización y funcionamiento y del Plan de Evaluación Interna.
- Asesoramiento y colaboración con los equipos directivos y la CCP en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación, metodología, adaptación del currículo ordinario, ...)
- Participación en el desarrollo de planes institucionales y estratégicos de la Consejería de Educación.
- Impulso, difusión y participación en los Proyectos de Innovación Educativa.
- Colaboración en el desarrollo de acciones generales o específicas para atender a la diversidad social y cultural del alumnado con apoyo al profesorado de español para extranjeros.
- Información sobre recursos de la zona a nivel laboral, social, educativo.
- Información y orientación sobre los Procesos de Evaluación y Acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o educación no formal.
- Planificación, desarrollo y seguimiento de planes de abandono temprano.
- Facilitar la incorporación de personas que por la situación de crisis retornan al sistema educativo con la necesidad de una formación mínima y "rápida" para participar en procesos formativos que faciliten su reincorporación al mundo laboral, que sin esa formación mínima quedarían excluidos.
- Y la archiconocida coletilla de "todas aquellas funciones o actuaciones específicas que, a juicio de la Consejería o del equipo directivo, se le pudieran encomendar".

Por tanto, esta exposición de quehaceres, junto con el elevado número de personas que utilizan los CEPA, justifica sobradamente la necesidad de la presencia, con carácter exclusivo, de un Orientador Educativo en cada Centro.

La supresión de estas plazas parece ser ya un hecho consumado. Y de nada sir-

ve la, previsible, argumentación política de que los servicios de OE en Enseñanza de Personas Adultas no desaparecen, sino que se racionaliza su dotación de recursos humanos, disminuyendo las horas presenciales del Orientador/a (compartiría el CEPA con un colegio o un IES de la localidad), o tal vez incluso, creando una plataforma regional de carácter virtual que atiende consultas de los diversos sectores de la comunidad educativa y, apoye a equipos directivos y profesorado en el ámbito de la tutoría y orientación, relacionado con su labor docente. Todo ello, solamente enmascara la política de tijera y amputación que está sufriendo la enseñanza pública de nuestra región, y que en el caso que nos ocupa, quebranta un elemento fundamental en las intervenciones profesionales los orientadores/as: la relación humana y personal con los destinatarios de sus servicios.

Cualquier minoración en la dotación de profesionales de la Orientación; además de ir en contradicción con diversa normativa de carácter europeo, nacional y regional, y con la filosofía que subyace en la Ley de Educación de CLM y en la propia LOMCE; supone una bajada en la calidad de las prestaciones y servicios que estos desempeñan y, en consecuencia, un claro perjuicio a las personas que los utilizan, viéndose afectados aspectos claves tales como:

- ¿Quién realizaría un asesoramiento solvente a esos cientos de personas adultas?

- ¿Quién aconsejaría el camino a recorrer a tantas y tantas personas desorientadas que desean alcanzar una titulación que les ayude a encontrar un trabajo del que ahora carecen?
- ¿Cuántos esfuerzo en tiempo y dinero se dejarían de ahorrar por culpa de elecciones equivocadas?
- ¿Qué sería de esos adultos que no llegaron a alcanzar las titulaciones básicas y necesitan del asesoramiento y de la ayuda a sus estudios de un o una profesional? ¿Y qué, de aquellos que después de muchos años sin estudiar precisan reincorporarse al sistema educativo y desconocen su funcionamiento más elemental?
- ¿Qué se hará con esos padres de jóvenes a los que la mayoría de edad no ha borrado todavía su adolescencia, que buscan desesperadamente una ayuda para escolarizar a esos hijos que dejaron prematuramente los estudios?
- ¿Quién ayudará a trazar el itinerario formativo que más le conviene al alumnado al término de su formación básica?

Resulta obvio pues, que la tarea de Orientación Educativa es fundamental, imprescindible e insustituible en los Centros de Educación de Personas Adultas, y su organización, estructura y dotación actual son necesarias para un funcionamiento óptimo de éstos, puesto que cubre diferentes ámbitos, de carácter especializado, que les dota de calidad y utilidad para las personas que acuden a ellos.

Finalmente, mencionar que una buena parte de las ideas expuestas en este artículo, provienen de diferentes documentos elaborados por una parte del colectivo de orientadores y orientadoras que desempeñan su labor en los CEPA de Castilla-La Mancha.

Sirva esta reseña para agradecer su trabajo colaborativo y su apoyo gremial en estos tiempos tan difíciles, con un futuro profesional dominado por la incertidumbre y la duda sobre el qué será de mí, que será de nosotros.

EL SÍNDROME DE ALIENACIÓN ASESORA (INDUCIDO O ESPONTÁNEO)

Con cierta frecuencia se viene hablando de nuevos síndromes, y al parecer en el ámbito educativo ha aparecido uno bastante fácil de identificar.

DEFINICIÓN

El SÍNDROME DE ALIENACIÓN ASESORA (SAA) es un nuevo término que se viene observando desde hace algo más de una década, y que se manifiesta a través de un conjunto de síntomas característicos de una dedicación profesional específica que se genera después de haber estado inserto en una situación laboral determinada (se ha hecho notorio durante la democracia en los cargos con asignación dedil).

Conlleva un proceso temporal rápido mediante el cual el profesional transforma su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición laboral y profesional previa, no encontrándose lógica entre lo que era y lo que hacía –ya que con frecuencia eran muy conocidas sus habilidades en su ámbito profesional y laboral- y lo que hace durante el desarrollo de ese cuadro –coincidiendo con su etapa asesora-, y menos aún en cómo actúa cuando vuelve a su estatus laboral previo al desempeño de cargo –post pérdida de la condición de asesor o cargo-.

Se caracteriza por conjunto de síntomas provocado por la reducción o suspensión brusca de la participación y colaboración profesional. Aún no se ha asignado tal déficit a ningún cromosoma específico, aunque sí se observan una serie de anomalías somáticas. También muestra una sumisión que le lleva a asumir como persona una actitud similar al de una persona cuasisequestrada que termina por comprender las razones de sus “nombradores”.

A veces sólo es un trastorno cognitivo, aunque puede ser tanto temporal o accidental como permanente (existe todo

tipo de causísticas), conllevando con frecuencia un estado mental caracterizado por una pérdida del sentimiento de la propia identidad profesional, llegando a afectar a sus emociones y a su inteligencia emocional.

Otras características secundarias suelen estar relacionadas con la generación de equidistancias con sus iguales similar a la generada por los cuerpos eléctricos y magnéticos, apareciendo cuadros de atracción en pequeña frecuencia y de alta intensidad repulsiva con mayor asiduidad. Suele pasar por diferentes fases: a) Alejamiento, b) Indiferencia, c) Agresividad y autoritarismo, d) Aislamiento (cuando vuelve a sus orígenes), e) Depresión (por no haber cuidado sus relaciones originales); f) Indiferencia por la casta, género o especie con la que se relacionó durante su etapa asesora.

Sin embargo, dentro de la comunidad académica el síndrome de alienación asesora ha estado latente, aunque no ha sido descrito de forma escrita hasta épocas recientes, estando aún pendiente de consenso científico para determinar causas y consecuencias, ya que no todos los asesores lo padecen de igual forma (téngase en cuenta que los más regresan a sus orígenes sin tara o carga alguna).

Se está elaborando el cuadro diagnóstico para ser presentado en términos de salud y de posible trastorno mental a la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Americana de Psicología. Es por eso que no aparece en las listas de trastornos patológicos de ningún manual, ni en el CIE-10 de la (OMS) ni en el DSM-IV publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría.

El objetivo pragmático es doble: conseguir el cambio de actitud, volviendo a integrarse y relacionarse con su comunidad profesional.

CUADRO CLÍNICO

Se puede distinguir tres grados de SAA: leve, moderado y grave, aconsejando diversas formas de actuación para cada uno de ellos y destacando la importancia de distinguir como se debe proceder en cada caso. Suele generar en sus iguales en unos casos indiferencia, y en otros puede llegar a desarrollar un odio patológico, no siempre justificado de sus iguales –en algún momento subordinados- que puede tener consecuencias devastadoras en el desarrollo físico y psicológico del sujeto. Su forma de actuar suele ser un tanto sutil, que se servirá de la omisión-negación de todo lo referente a la persona «asesora» pudiendo llegar a ser una forma de automaltrato personal.

En España, es un síndrome específico de trabajadores de las administraciones autonómicas.

SÍNTOMAS

Algunos indicadores típicos que permitirían detectar síntomas de alienación asesora serían los siguientes:

- Impedimento por parte del asesor de asumir sus orígenes laborales, y dificultades para convivir con sus iguales.
- Desvalorización e incluso ser receptor de insultos por parte de sus iguales, generado por su actitud de alejamiento durante la etapa de cambio de rol laboral.
- Criticar, rechazar, subestimar o ridiculizar la labor que hacían sus iguales durante su etapa asesora. Así como a sus sucesores en el cargo.
- Contribuir a la generación de una actitud de autoaislamiento cuando no tiene su conciencia "muy tranquila", que le suele ir dañando su autoestima de forma progresiva.
- En algunos casos suele detectarse cuando éstos no suele "vérselo el pelo" fuera de su centro.

DIAGNÓSTICO

Con francas posibilidades de superación del síndrome. Para ello, es importante congraciarse lo antes posible con sus iguales, retomando las costumbres y rutinas que hacía de forma habitual

en su rol laboral, lo cual facilitará su equilibrio afectivo-emocional.

El «diagnóstico diferencial» es un argumento circular que explica cualquier reacción como un síntoma.

TRATAMIENTO

Se aconseja reintegrarse a las tertulias, debates, intercambios profesionales, asociaciones, etc... dicho de otra manera no abandonar aquello que le atrajo y satisfizo antes de asumir su rol de asesor. El único terapeuta aceptado tiene que ser el resto de los orientadores reintegrándole a la vida cotidiana de la que se ha alejado. En muchos casos lo que sucede es que a estos sujetos les resulta difícil y a veces casi imposible lograr la aceptación de sus iguales debido a su distanciamiento durante su etapa previa.

El propósito principal de su programa terapéutico debe ser reforzar el acercamiento a orientadores de su confianza y volver a integrarse en sus organizaciones profesionales de referencia. En casos extremos conviene mostrarle el camino para esa reintegración.

Se sostiene que un buen profesional debe tener la piel bien curtida para soportar las críticas y comentarios generados por su actitud durante su etapa anterior.

No obstante, se debe respetar su alejamiento si el sujeto así lo desea, pero igualmente se deben neutralizar sus interferencias en su ámbito laboral y profesional si estas se producen (dicho de otra forma "si no hace, al menos que no deshaga").

El SAA es un excelente ejemplo de un desorden emocional-laboral en el cual algunos profesionales que han ostentado cargos públicos diferentes a su condición laboral suelen caer, pudiendo llegar a afectar tanto de su salud mental como laboral.

CONSECUENCIAS

Según el SAA los sujetos que sufren este síndrome suelen padecer perturbaciones y disfunciones debido a que sus propios procesos de razonamiento han sido interrumpidos o coaccionados o distorsionados.

Con relativa frecuencia relacionan sus frustraciones con los pensamientos o recuerdos asociados al colectivo al que pertenecen, y por tanto desarrollarán conforme vayan avanzando en el tiempo, cierta tendencia a proyectar sus frustraciones y su negatividad psicológica sobre la imagen los que le sustituyeron -en vez de facilitar la continuidad en la línea de trabajo que resultase beneficiosa para la sociedad que le paga, lo que puede terminar por destruirle y por extensión a la relación con su medio laboral.

La Escala de Validación del SAA depende del grado de reintegración a su condición previa.



COMUNICADO DE APOCLAM RESPECTO AL LUCTUOSO HECHO ACAECIDO EN EL IES “JUAN DE ÁVILA” DE CIUDAD REAL

Desde APOCLAM, queremos hacer público nuestro más sincero sentir y trasladar nuestro pésame a la familia de la joven estudiante de 2º de ESO que falleció el pasado noviembre así como manifestar el apoyo a los profesionales del IES Juan de Ávila y a su comunidad educativa. Nos consta su desolación tras la noticia.

Desde nuestra asociación consideramos que las actuaciones llevadas a cabo desde el Centro se han caracterizado por actuar con la máxima profesionalidad, rigor y seriedad que este tipo de situaciones exigen. Nuestro reconocimiento se apoya, en primer lugar, en la dificultad que supone la detección y predicción de este tipo de situaciones y en segundo lugar, en su posterior intervención interactuando entre los sectores afectados (familia, amigos y comunidad educativa en general). Entendemos que este tipo de acontecimientos dejan ver el fracaso colectivo de la comunidad educativa y por extensión de la sociedad.

Desde el punto de vista técnico, el mejor abordaje de tipo de situaciones es el enfoque preventivo y sistémico a pesar de que sus resultados no sean siempre visibles a corto plazo. El trabajo en nuestros centros junto con la normativa establecida en nuestra comunidad ayudan a impulsar y a garantizar el desarrollo integral de las personas, finalidad última de nuestro sistema educativo.

Se encuentra entre nuestros objetivos prioritarios como colectivo profesional y de servicios públicos evitar en la medida de lo posible que se produzca cualquier tipo de problemática nociva entre los miembros de la comunidad educativa, y poner a disposición de la misma nuestros recursos y quehacer profesional compartido para lograr una convivencia óptima en todos los centros educativos. Existe en Castilla-La Mancha un protocolo de actuación ante casos de acoso, regulado por la orden legal correspondiente que indica los pasos a seguir cuando se producen estas situaciones. El problema con el que nos encontramos los profesionales de la educación es que el acoso escolar puede pasar desapercibido al profesorado por tener lugar en patios, servicios, comedores, a la salida del centro o en el

transporte escolar, en el cambio de aula o del profesorado, o incluso en presencia del profesorado sin que éste pueda percatarse de él pues basta una mirada o un escrito para que el acosador intimide al acosado.

Además el acosado tiene miedo a las represalias si lo cuenta a alguien en busca de ayuda y los observadores (normalmente demás compañeros) no denuncian por miedo a convertirse en víctimas o porque el acosador puede haber justificado tan bien sus acciones que el grupo le apoye o como mínimo le dejan actuar sin cuestionarse la legitimidad. En definitiva, a veces el profesorado puede tardar algún tiempo en enterarse ya que se suele hacer cuando no están presentes los adultos y es difícil de detectar si compañeros/as o familia no dan la voz de alarma, iniciándose en muchas ocasiones las intervenciones cuando el acoso escolar está en un alto nivel de gravedad.

Es necesario realizar una prevención en tres niveles:

- **Familia:** escuchar a los hijos con atención para conocer claramente la situación que viven, observar los cambios de conducta (si se encierran en sí mismos, si no quieren salir de casa o pasan demasiado tiempo conectados a internet o jugando a videojuegos), si llegan magullados, si sus ropas aparecen rotas o descosidas con más frecuencia. En caso de detectar indicios de estar sufriendo acoso escolar debemos mostrarnos colaboradores en la búsqueda de soluciones y no tomarse la justicia por su mano, poner los hechos en conocimiento del centro siempre que se detecte algún problema y reforzar su autoestima.
- **Profesorado:** trabajar actitudes, normas y valores, educar en la cooperación, tolerancia, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, en la empatía, conocer la dinámica del grupo mediante sociogramas, entrevistas individuales, tutorías, observación directa, contactos cotidianos con las familias, detectar los líderes negativos, incrementar la supervisión en lugares más proclives (baños, patio, etc.), sensibilizar a los alumnos de la importan-

cia de la ayuda mutua y de la participación en el acoso aunque se sea un mero observador. Todo esto se debe tratar de implementar a través de la acción tutorial.

- **Administración:** potenciar una formación adecuada a los docentes en este ámbito, dotar a los centros de los recursos necesarios (profesionales, formativos, económicos, etc.), asegurar tiempos para que el profesorado pueda desarrollar adecuadamente sus funciones de tutoría tanto con el alumnado como con las familias, establecer programas específicos para la prevención, la detección y la intervención, promulgar leyes educativas que permitan al profesorado la intervención rápida y eficaz en los casos en los que se produzca una alteración de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, desarrollar campañas de dignificación de la figura de los docentes.

Debemos seguir formando al alumnado en la resolución de conflictos de forma positiva y en todos aquellos valores que les van a permitir que se desarrollen como futuros adultos y ciudadanos. Para ello, es necesario la colaboración de familias, profesionales de la educación y Administración que provea de los recursos necesarios para que estas situaciones no vuelvan a ocurrir.

Igualmente, defendemos la idea de que desde la Administración Educativa deben facilitarse las condiciones y los recursos necesarios para la mejora y tratamiento de la convivencia, ya que la reducción de horas de orientación y tutoría y el aumento de ratios y horas lectivas, dificulta la dedicación de los profesionales a este tipo de tareas que son vital importancia. El impulso de una formación de calidad, la coordinación entre servicios (sociales, sanitarios y educativos) y la creación de redes de trabajo colaborativo entre centros se conforman hoy en día como pilares indispensables para la construcción de una sociedad y una educación que potencie el bienestar de las personas y su desarrollo integral.



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.

ANÁLISIS CRÍTICO QUE TRATA DE EXPLICAR CÓMO SE HA LLEGADO A LA SITUACIÓN EDUCATIVA NACIONAL ACTUAL

12 IDEAS EXPLICATIVAS PARA LA CALIDAD EDUCATIVA O CÓMO PALIAR EL FRACASO ESCOLAR (LO QUE DEBERÍA SER Y LO QUE ES)

“Nada es perfecto, y todo es revisable y mejorable”

“Existe calidad educativa pero es mejorable”

¿DÓNDE ESTÁN Y CUÁLES SON LAS CLAVES?

Partiendo del principio de que “nada es perfecto y todo revisable y mejorable”, pretendemos hacer una revisión crítica de aquellos elementos vinculados al sistema educativo y que rara vez aparecen en los artículos periodísticos sobre el tema ni en los informes de las entidades vinculadas al sistema educativo. Las leyes orgánicas son básicas para un sistema educativo de calidad.

Las diferentes leyes que han existido en España en los últimos cuarenta y cinco años (pasando por la Ley General de Educación –LGE– de 1971, a LOGSE de 1990, LOCE de 2002, a la LOE de 2006,...) no han tenido muy en cuenta que tipo de país teníamos, cuál era la estructura de los centros, así como la formación de su profesorado. La primera pecó de querer implantar una enseñanza conductista con técnicas que tenían que implementar un profesorado al que no se le había preparado, constituyendo un fracaso legislativo en la década de los 70, que continuó una década más “adaptándola” por las editoriales de libros de texto.

La LOGSE en gran medida ubicaba los contenidos conceptuales en los mismos niveles y edades que en la LGE, pero lo más sustancial que aportaba era la clarificación de contenidos procedimentales (estrategias, habilidades, destrezas,... en suma las herramientas para asimilar y acceder a esos conceptos) y

el sistema de evaluación (que rara vez se aplicó); las leyes que les sucedieron no aportaron nada novedoso en cuanto a contenidos ya que básicamente eran los mismos y en los mismos niveles o cursos educativos. ¿Pero cuál era y es el verdadero problema para desarrollar estas propuestas curriculares? En nuestra opinión es que la ley iba por delante de la formación de los profesionales que tenían que desarrollarlas. Con lo cual los programas de los centros eran mero papel, las más de las veces copiados o adaptados de alguna editorial de libros de texto, que obviamente iban por delante para facilitar la venta de sus productos, o lo que es lo mismo sus libros de texto.

Otro elemento que consideramos clave es la formación del profesorado y el acceso a la función docente.

Consideramos que la formación inicial no es suficiente para la demanda que se le suele hacer a cualquier profesor; si tenemos en cuenta las escuelas universitarias de magisterio, y sus planes de estudio en las cuatro últimas décadas –desde que los estudios de magisterio tienen rango de diplomatura universitaria– se observan grandes carencias que podríamos considerar básicas, por ejemplo, son muy escasas las que tienen en sus programas formativos el “aprendizaje y desarrollos aplicados de métodos para enseñar a leer y escribir, de estrategias de resolución de problemas aritméticos, de estrategias para la comprensión lectora, de estrategias de aprendizaje y motivación, de desarrollo de procedimientos y técnicas de escritura para el dominio de escritura espontánea a través de narraciones, descripciones, redacciones, cuentos,...” todo esto apenas figura en sus propuestas formativas. Su formación psicopedagógica

real es bastante escasa, pero aún es mayor en el caso de los licenciados (profesores de enseñanza secundaria) que con un curso limitado –antes el CAP o curso de aptitud pedagógica y ahora los másters– se les faculta para acceder a la función docente pública.

Habría que reflexionar por parte de la administración sobre quién organiza estos programas, quién los imparte, cómo se hacen las supuestas prácticas, y quiénes son los principales beneficiarios, que en nuestra opinión no son los futuros profesores sino los que los organizan.

La legislación es básica para que un sistema educativo sea “estable”

Difícilmente se sale de este proceso formativo con las competencias para saber programar, enseñar, educar, evaluar,... en suma para dar la respuesta educativa al alumnado tanto con evolución normalizada como al que presenta dificultades específicas o de aprendizaje, en resumen, se ha vuelto a convertir en un mero trámite administrativo para poder acceder a la función docente.

Sólo hay que recorrer las diferentes ofertas para ver su temario junto a su programación, duración y costes, es una lucha por el cliente más que por la capacitación profesional.

Si hablamos de las oposiciones a la función docente también hay mucho que decir. En modo alguno nos podemos comparar con ese ejemplo tan en boga como es “Finlandia”.

En España no se prioriza la selección de los más competentes, ya que el sistema está viciado desde hace varias décadas. Y lo explicamos, la formación inicial –diplomado o licenciado– no difiere básicamente entre los candidatos, si difiere el nivel de preparación para opositar, y sobre todo lo que marca diferencias es los años que el candidato pueda llevar de interino, ya que el peso que tiene en la puntuación final los años trabajados tiene un peso específico en el número obtenido en el listado final, dándose la paradoja de que un aspirante con un nueve en las pruebas de examen quede muy por detrás de un interino que con un cuatro en las pruebas de examen pero que lleve unos cuantos años trabajando –habiendo suspendido ya unas cuantas convocatorias de oposiciones– se ponga por delante en el listado. ¿Es esta la fórmula para seleccionar los mejores profesionales?

Sin duda fue una concesión que se hizo a los sindicatos para beneficiar a sus afiliados. En Finlandia se requiere una licenciatura o carrera universitaria, junto a una formación psicopedagógica, más dos idiomas, la lengua oficial del país, más al menos inglés. O sea, al menos una triple formación/titulación. Aquí no, por ahora. Además, los participantes en los tribunales, en su mayoría se ven forzados a participar por su condición de funcionarios, no estando las más de las veces ni preparados ni interesados en participar en tales tareas; pero además, muy posiblemente examinan a muchos participantes que han sido sus compañeros en los últimos años, ¿...?, al menos consideramos que para que estos procesos sean de calidad y limpios deberían hacerse por tribunales de profesionales de diferentes comunidades a las que se está trabajando.

La formación del profesorado y el acceso a la función docente

Buena parte de la formación de los profesionales educativos en ejercicio se ha canalizado a través de los centros de profesores que han ido perdiendo calidad progresivamente, en parte por no seleccionar o disponer de profesionales que la impartiesen con cierta calidad

docente y como tal fuesen remunerados, y en parte por el objetivo con el que accedían a esta formación los propios docentes.

En este último punto, nuestra experiencia en el tema –confirmada por estudios internos de la propia administración–, nos ha aportado tres tipos o grupos de docentes equiparables en su número: a) los que tenían interés por ir creciendo profesionalmente y dar respuesta a las necesidades de sus alumnos; b) los que necesitaban las certificaciones para oposiciones y concursos de traslados para poder acumular puntuación más que por la temática del curso, y c) los que necesitaban la certificación para poder cobrar cada seis años los sexenios.

Algo similar ha estado ocurriendo con buena parte de los másteres universitarios, cuyo diseño y beneficio frecuentemente ha estado más encaminado a los docentes que os impartían que a los alumnos, o sea, los futuros profesionales de la educación.

Otro elemento a considerar es el nombramiento de equipos directivos y la adscripción del profesorado. Desaparecido el cuerpo de directores, fundamentalmente por cuestiones ideológicas, se procedió a designar los directores de los centros por el Consejo escolar de cada centro –integrado por profesores, padres, alumnos y personal no docente–. Durante más de treinta años ha sido el sistema vigente. Sin embargo, rara vez ha habido varios candidatos luchando por el puesto de director y con un programa de dirección explícito. Frecuentemente han tenido que ser animados hasta por la propia inspección educativa. ¿Por qué será esto?

En nuestra opinión porque un director que puede ser nombrado por su consejo escolar –y quitado si no satisface sus intereses– suele tratar de minimizar conflictos con su “entorno” pero al mismo tiempo tiene dificultades para tomar decisiones ejecutivas ya que su continuidad depende básicamente de los votos sus subordinados. En vista de que una buena parte de los directores ha tenido que ser nombrado de forma obligatoria por la administración educativa, hace unos años se puso en marcha un plan que aportaba que al director que estuviese un mínimo de ocho años en el

puesto se le reconocía un complemento específico hasta su jubilación. Esto animo a una parte y cumplido el tiempo se “quitaban de en medio”. Pero además un director tiene excesivo trabajo con la dirección del centro junto a su horario de clases –que con frecuencia suele atender con ciertas limitaciones–, teniendo la necesidad de rodearse de un equipo directivo competente, en la que un profesor tiene que hacer de secretario sin una formación previa en administración y gestión de personal, junto a una jefatura de estudios que además del control de horarios, de asistencia de alumnos y profesores, debe dar sus propias clases docentes, teniendo el reto de ser el director pedagógico de la plantilla. Pues bien, la más de las veces hacen un gigantesco trabajo muy por encima de su preparación. Si se quiere calidad el equipo directivo tiene que ser un equipo gestor, que no necesariamente tenga que dar clase, que tenga una formación en psicología, pedagogía, didáctica, legislación,.. en especial la jefatura de estudios.

La formación de los equipos directivos, su nombramiento y el trabajo coordinado y cooperativo

Otro elemento a considerar es la adscripción del profesorado a los grupos, pues mientras se haga preferentemente por antigüedad mal vamos; y ponemos un ejemplo, habitualmente al último interino o propietario provisional que llega al centro –que suele ser con escasa experiencia– se le asigna el curso que casi nadie quiere, o sea, primero de primaria, pues bien si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente y es que en las escuelas de magisterio raramente se enseñan métodos de lecto-escritura, y es en este primer curso en el que los alumnos tienen que aprender a leer y escribir, ya tenemos un primer gran problema ya que se juntan el curso más difícil y el conductor más inexperto, ¿es esto un riesgo? En nuestra opinión sí, y es la piedra angular donde empieza el fracaso de al menos del 30 % de alumnado que está por debajo de la media en aptitudes.

El nombramiento y la adscripción del profesorado. El trabajo colaborativo y en equipo

Como complemento a esto cabe decir que para que un programa sea estable, o sea, tenga implantación y continuidad en un centro se necesitan al menos tres años, y esto requiere de una estabilidad del profesorado; pues bien, esto hoy es casi imposible cuando al menos el 30% de las plantillas de los centros no tiene continuidad más allá de un curso escolar, por lo tanto deberían buscarse formulas para dar estabilidad a las plantillas, y por lo tanto, trabajar a corto, medio y largo plazo.

Retomamos un tema tratado en parte con anterioridad, y es la propuesta de programas docente o planes de estudios. ¿Deberíamos cuestionarnos por qué algunas las Consejerías educativas de las comunidades autónomas son tan reticentes en participar en las evaluaciones de calidad del sistema?

Pues bien, fundamentalmente las comunidades con bilingüismo -dígase bajo control nacionalista- han tendido a hacer un temario tan localista (dicho en lenguaje entendible para todos, en lengua, en literatura, en conocimiento del medio, en geografía, en historia, etc), que ha empobrecido la adquisición de una visión global -a nivel nacional e internacional- y educativa para sus alumnos; esto en menor medida también se puede observar al analizar el temario de cualquiera de las otras comunidades. Nuestro análisis es que no participando en los procesos de evaluación no se puede hacer comparación y, por lo tanto, no ser criticados. Pero además, habría que analizar cómo se hacen estas evaluaciones, pues si el evaluador se siente evaluado -como así ocurre con frecuencia- difícilmente colaborará en estos procesos de una forma objetiva y científica desde el punto de vista metodológico.

La selectividad, la elección de carrera & estudios y el interés/necesidad de España

Nuestra propuesta es que debe existir un temario nacional no modificable por las comunidades al que se pueda añadir unos contenidos específicos comple-

mentarios por la comunidad autónoma, o sea, debe existir una cultura y formación específica común, cosa que hoy casi no ocurre.

Hoy un bachiller puede acabar su formación sin haber visto casi literatura española, ni geografía de España y Universal, ni historia de España y Universal, siendo su formación en este campo inferior a la obtenida por un alumno de EGB/BUP en su tiempo.

Continuando con este proceso reflexivo, cabe considerar y preguntarse: ¿cómo se ha estado haciendo la titulación del alumnado, la promoción o repetición de curso, la adscripción de alumnado inmigrante o extranjero, los procesos de selectividad,...?. Desgranando cada uno de estos elementos podemos decir que la primera titulación existente es el Graduado en Educación Secundaria.

Respecto a esto cabe decir que ha habido centros que daban el graduado sin ningún suspenso, con un suspenso, con dos suspensos,... en suma, cada centro podía dar el graduado casi a su criterio, siendo de dominio público en las grandes ciudades cuáles eran los centros "exigentes y los fáciles". Pudiendo no obtener un título si un profesor decidía que no le aprobaba, y rara vez imponiendo el equipo docente el criterio legal de si tenía la competencia suficiente para titular que es lo que realmente decía la ley; pero la inspección educativa rara vez analizaba estos procesos si no iban precedidos de una denuncia o reclamación.

Algo similar ocurría en primaria donde la promoción de alumnos con dificultades muchas veces se cedía ante la presión de los padres, sin tener muy en cuenta cuál era el verdadero beneficio o interés para el alumno. Afirmamos que el fracaso al menos en los aspectos instrumentales básicos se fragua en los cinco primeros años de la enseñanza obligatoria, y rara vez se supera este retraso, si se accede con limitaciones, a lo largo de la enseñanza secundaria.

En nuestra opinión, otro grave error es la adscripción a curso de los alumnos inmigrantes por edad (y no por nivel educativo); aquí podemos hablar de dos perfiles básicos: a) alumnos con lengua vehicular en español, que suelen ser alumnado hispanoamericano,

que con relativa frecuencia su nivel académico de procedencia no es equiparable a los alumnos españoles de su edad; y b) alumnado con lengua materna -vehicular- distinta al español, aquí es problema es mayor aún, ya que cuando quieren manejar básicamente el español, su desfase con el curso en el que están escolarizados se ha hecho tan grande que les es casi imposible ponerse a la altura de sus compañeros, con frecuencia "pierden" el curso y en buena parte rechazan o tienen dificultades con su evolución escolar, sobre todo si su incorporación es en secundaria [también sabemos que la excepción confirma la regla]. Incluso suelen convertirse en una rémora para la marcha del alumnado normalizado. Este problema se multiplica aún más en las comunidades con lengua propia distinta del español donde aún es mayor la escasez de materiales adaptados para estos alumnos, lo cual ha sido tradicionalmente un grave problema.



Por último, respecto al acceso a la Universidad a través de la Selectividad se produce la paradoja de que una gran parte de los alumnos que acceden no suelen conseguir plaza en aquellos estudios para los que se suponía que tenían vocación o interés, ya que este proceso sirve para distribuir plazas universitarias más que para desarrollar intereses profesionales y de investigación; aquí procedería analizar por qué se produce tanto abandono o cambio de estudios con los costes y quebrantos que esto lleva consigo.

**La inspección educativa =
inspeccionar + "ASESORAR"**

También cabe hablar de los servicios de inspección educativa, en años preteritos se diseñó un acceso a la inspección diferente al modelo tradicional –fundamentalmente para neutralizar la "inspección heredada"- y eso ha tenido sus pros y contras. Se pasó a una inspección menos rígida, pero más voluble en cuanto que era "nombrada & seleccionada" por cada administración educativa, logrando con ello una mayor docilidad; sobre todo si se era "inspector accidental" cuya continuidad pendía de un hilo si existía discrepancia con la "autoridad superior", y de cuyo criterio personal dependía su continuidad.

Como contra, es que no se ha hecho una verdadera inspección de programas, de su implementación, de su desarrollo,... tratando las más de las veces de "apagar algún fuego cuando surga", junto al control de plantillas y horarios, pero en nuestra opinión esto no es suficiente si queremos un sistema de calidad, ya que la inspección tiene dos roles primordiales que deben ser equiparables, estos son asesorar y hacer cumplir la legislación, pero han estado haciendo más de lo segundo que de lo primero. El sistema es endogámico y el proceso de selección es tan controlado por la administración que rara vez se entra "si no se está en el sistema".

**La potenciación de los
servicios de apoyo para
implementar la respuesta
a la atención a la diversidad**

**La "ORIENTACIÓN":
Investigación e Innovación
como pilares de la calidad
educativa**

En cuanto a los servicios de apoyo (orientadores, profesores de audición y lenguaje, profesores de pedagogía terapéutica, auxiliares técnicos, trabajadores/educadores sociales,...) su génesis era muy concreta y específica, sus funciones más o menos claras en la legislación básica, pero su "uso" por parte de la administración educativa cuando no por los equipos directivos ha hecho que se haya ido desvirtuando con el paso de los años su función.

Los orientadores que en su origen eran profesionales técnicos de alta cualificación tenían dos roles básicos, como eran el asesoramiento y la evaluación psicopedagógica en el amplio sentido de la palabra.

Pues bien, la primera se ha ido adecuando las más de las veces a los intereses de los equipos directivos y administración –intereses no siempre ligados a la calidad educativa sino más bien a intereses del partido gobernante o del equipo directivo de turno- y la segunda, se ha ido diluyendo por dos motivos, uno por la falta de presupuestos económicos para el desarrollo de esta función y otra por el escaso uso de sus informes, ya que se han utilizado más para determinar el modelo de escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas que para diseñar un programa de intervención educativa personalizada para ese alumnos con necesidades que debía emanar de lo indicado en el informe.

Algo similar está ocurriendo con el resto de profesionales, sobre todo cuando tienen que dejar su rol o trabajo específico de su especialidad para cubrir la baja o ausencia de otro profesional del centro, primando "el cuidado de niños" frente a su intervención especializada.

Por último, procede una última reflexión sobre: ¿cómo se fomenta, apoya la investigación y creatividad de sus propios profesionales por las administraciones educativas?, ¿cómo gratifica la preparación, diseño y edición de materiales educativos elaborados por sus profesionales al margen de su función docente?

Nuestra respuesta es que escasamente reciben alguna ayuda o gratificación; ya que no existe un sistema de potenciación y reconocimiento, en suma de "rentabilización" de lo que puedan hacer sus propios profesionales al menos en la enseñanza no universitaria; algo mejor es la situación en el ámbito universitario aunque podríamos decir que la investigación y publicación del profesorado universitario está diseñada más para que redunde en su propia carrera profesional que en la sociedad que le financia dichas investigaciones. Sólo hay que ver el número de artículos e investigaciones financiadas y el porcentaje publicaciones que se traduce en una mejora para la sociedad, el resultado es muy escaso por cierto. La mayor aportación fue a través de las licencias por estudios, hoy desaparecidas, y no siempre debidamente controladas, las cuales han redundado más en beneficio del docente que de su centro o de su puesto de trabajo.

**"Rentabilizar" a sus
profesionales, potenciando el
esfuerzo para promocionar =
CARRERA DOCENTE**

Cabe decir que las comunidades con lengua propia tienen verdaderas dificultades para disponer de materiales de evaluación e intervención adecuados y validados para su población.

MORALEJA:

**Rinde más quien
trabaja de forma
satisfactoria.**

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.
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.
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 a las plantillas (reduciendo el número de interinos, propietarios profesionales), y cubriendo las vacantes en cada centro.
6. Potenciar y gratificar la investigación de calidad de los propios docentes. Difundir sus investigaciones. Repercutir 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. Fomentar la formación de los docentes y, en particular, de los profesionales orientadores en la evaluación psicopedagógica, la planificación y seguimiento de las medidas educativas para alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, así como en el asesoramiento en general, y de forma específica a los equipos directivos.
9. 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.
10. Regular la adscripción del alumnado inmigrante con otros criterios y con adecuada distribución entre los centros sostenidos con fondos públicos.
11. 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 con lengua propia y si al revés.
12. 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”.***

EXPERIENCIA EDUCATIVA: PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TEXTO: M^º JESÚS RUBIO MARTÍN

A comienzos del curso 2011 me incorporé al CEIP "Escultor Alberto Sánchez" en Toledo y en las diversas entrevistas que mantuve con el equipo directivo y el profesorado para recoger las demandas del centro, una de ellas me resultó especialmente atractiva. Me solicitaban realizar "algo relacionado con la competencia emocional", pues durante el curso 2010/11 la competencia emocional había mostrado resultados bajos en la Prueba de Diagnóstico de 4^º de Educación Primaria.

Con este objetivo a la vista y conociendo que la inteligencia intelectual (CI), también llamada "académica" o lógico-abstracta, medida a través de test de inteligencia sólo contribuye un 20% a los factores que determinan el éxito académico y laboral, el 80% restante viene determinado por la inteligencia emocional, una vez recogidos todos los datos desde el Equipo de Orientación y Apoyo analizamos la demanda y presentamos desde el EOA un programa global de Inteligencia Emocional para todo el centro, desde Educación Infantil 3 años hasta 6^º de Educación Primaria.

Este artículo comentará los resultados más significativos de la intervención llevada a cabo con el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.

El programa de educación emocional fue elaborado siguiendo el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), quienes definen la IE como "la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y; la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual".

Se aplicó a los alumnos/as en sus aulas de referencia, en horario lectivo, se realizaron 12 sesiones, con una periodicidad semanal de una hora de duración, durante los meses de enero, febrero y marzo, en las mismas se han trabajado las cuatro habilidades de la Inteligencia Emocional propuestas por Mayer y Salovey, la metodología utilizada fue diversa: exposiciones orales, lluvia de ideas, técnica Philips 6/6, vídeo-fórum, dramatizaciones, audiciones musicales, técnicas de relajación y debates.

Para conocer la efectividad del programa de educación emocional y su efecto sobre el rendimiento escolar y las relaciones intra e interpersonales del alumnado, en la primera y última sesión se administraron dos escalas (TMMS-24, prueba de inteligencia emocional y el AF-5, prueba de autoconcepto) y se recogieron las calificaciones de los/as alumnos/as de la primera y segunda evaluación.

Una vez finalizado el programa y analizados los datos se puede concluir que la calificación media del alumnado ha aumentado y el clima escolar se ha visto mejorado produciéndose menor número de conductas disruptivas entre los compañeros/as.

Existen cada día más hallazgos científicos de los efectos beneficiosos de los efectos de la Inteligencia Emocional en el aula, entre ellos podemos citar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004):

- **La inteligencia emocional y su influencia en los niveles bienestar y ajuste psicológico:** los estudiantes universitarios y de educación secundaria obligatoria con niveles altos de Inteligencia Emocional muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor

calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999).

- **La inteligencia emocional y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales.** Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.

Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta Inteligencia Emocional es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Además, las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos.

Es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos.

- **La inteligencia emocional y el rendimiento académico:** los resultados en esta área son contradictorios, existen conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.
- **La influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas:** las investigaciones han confirmado hallazgos de relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes, una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula.

Es importante destacar como está demostrado empíricamente que conseguir la felicidad no es una quimera y que unas buenas habilidades emocionales son esenciales para conseguir obtener éxito personal y académico y posibilitan que eduquemos a nuestros alumnos/as para que sepan vivir y adaptarse a una sociedad en continuo cambio, dotarles de herramientas y estrategias que les sirvan de ancla en momentos de tempestad, pues es necesario tener siempre presente en educación las siguientes máximas:

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.” (Howard G. Hendricks)

“La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.” (John Ruskin)





POR Mª PAZ ARELLANO AYLLÓN. LICENCIADA EN CIENCIAS DEL DEPORTE. PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PARO. COORDINADORA DE LA ASOCIACIÓN NADIE TAN FELIZ.

LAS ACTIVIDADES Y SITUACIONES MOTRICES

Llevamos algunos años hablando sobre la importancia de la dieta mediterránea, de la práctica deportiva, de los buenos hábitos, para una mejora de la salud y de la calidad de vida, este artículo no irá muy desencaminado, pero lo que trataremos será la de la práctica de actividad física, la importancia de las situaciones motrices, vivencias en el desarrollo... que darán al niño/a una riqueza en su desarrollo motor, intelectual, psicológico, relaciones interpersonales...

Muchas veces escuchamos que un alumno/a o que un hijo/a es "torpe", cierto es que unos/as niños/as desarrollan más unas habilidades que el resto, siempre hay diferencias en como se desenvuelven motrizmente, en como desarrollan ciertas actividades o buscan soluciones motrices para diferentes situaciones.

Desde que los niños/as son bebés ya empiezan su desarrollo motor para el que más o menos existen unos patrones que los niños/as van cumpliendo, unos consiguen esos parámetros antes y otros después.

El entorno que los rodea es muy importante para la estimulación motriz, existen familias más sobreprotectoras que apartan al niño/a de ese descubrimiento y otras que los acercan, los estimulan y facilitan.

En estas líneas pondremos algunos ejemplos para que seamos conscientes de lo que estamos hablando.

Los/as niños/as cuando comienza a gatear pueden tener todo el terreno despejado para facilitar la acción o sin embargo encontrar un cojín, un juguete o una manta por medio para interrumpir el plácido gateo, posiblemente la primera vez que lo encuentren se detengan ante ello pero posteriormente pasarán por encima, lo apartarán,

esquivarán... esto enriquece su motricidad, les servirá para su resolución de problemas, lo que a priori parece una tontería les ayudará en un futuro para otros problemas motrices más complicados, y por tanto en aquellos aspectos mencionados anteriormente.

Una vez que empiezan a caminar sucede lo mismo, aunque parezca chocante dejarlos caer y levantar, que indaguen donde poner el pie, con que ayudarse, algún choque con la pared, utensilios por el suelo para modificar su trayectoria, diferentes tipos de suelos, tapices, arena de la playa... les ayuda a fortalecer su musculatura, a adquirir una marcha más sólida.

Salir con los/as niños/as por la calle y verles como se suben a un banco, andan con un pie detrás de otro por los bordillos, escalan montículos, corren en todas direcciones, tropiezan, se cuelgan de cualquier sitio... una madre o un padre lo ve como un peligro constante, llamadas de atención a los hijos/as para que vuelvan a su lado, yo lo veo como una riqueza de oportunidades en el desarrollo motor de los más pequeños/as.

Unos de los problemas con el que nos encontramos en la actualidad son los avances en todos los campos, por lo que nos ha llevado a perder la libertad de jugar en la calle con los/as demás niños/as, poder montar en bici, pasar tardes enteras jugando con los juegos populares. Debemos recuperar esos juegos populares que tantas destrezas ayudan a desarrollar, como la comba, los escondites, juegos de pelota, el pañuelito...

La evolución de los juegos ha llevado al sedentarismo, la incomunicación y las no relaciones entre niños/as. Actualmente todos los/as niños/as conocen todos los tipos de videoconsolas y juegos interactivos, pero es muy grave que un niños pregunte a un adulto –

“¿tu tenías la wii? ¿Tu tenías la nintendo?... y ante las negativas del adulto el niño/a responda – “y entonces, ¿a qué jugabas cuando eras pequeño/a?. Esto es porque no conocen los juegos, las actividades típicas de grupo, los corros, los cancioneros de los juegos populares. Y ahí está nuestra labor como adultos ofrecerles el conocimiento de estos, así y muy importante darles a conocer las ACTIVIDADES DEPORTIVAS como alternativa de ocio y formación, pero también debemos medir nuestra intromisión y no olvidarnos que los niños/as tienen que jugar con iguales, con niños/as de su edad, el adulto/a solo está de guía, de informador, si se acostumbra a jugar con adultos, luego es difícil que jueguen solos/as.

También se debe valorar qué tipo de actividades quieren realizar los interesados. No obligar a una actividad poco atractiva para ellos/as, pero tampoco llegar al otro límite y ceder a cambiar según caprichos, de todos es conocido que cuando llegan a una nueva actividad, aparecen los llantos, esto es muy común en actividades acuáticas, pero los progenitores deben mantenerse firmes ante los pucheros y dejar ejercer a los profesionales.

Para cerrar, no podemos perder de vista que además de un aspecto lúdico, la expresión motriz es un ámbito para analizar, mediante ella se dejan ver los estados de ánimo, la naturaleza emocional, las inquietudes.....

BIBLIOGRAFÍA

RUIZ PÉREZ, LM. Desarrollo motor y las actividades físicas. Gymnos. Madrid. 2004.

NAVARRO ADELANTADO, V. El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. Inde. Zaragoza. 2002.

www.efdeportes.com Interesante web sobre el ámbito de la Educación Física.



POR SONIA PANIAGUA TARAVILLA, MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL C.E.I.P. ALFONSO VI (TOLEDO) Y MARTA ÁLVAREZ GARCÍA, MAESTRA DEL EQUIPO ESPECÍFICO DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL ONCE-JCCM DE TOLEDO

CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EN UN CASO DE DISCAPACIDAD VISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN

La escuela inclusiva, exige la modificación de los planteamientos organizativos tradicionales y el uso de fórmulas que beneficien a la totalidad del alumnado. Entre las diferentes medidas organizativas, no podemos olvidar la dinamización de las relaciones con asociaciones e instituciones externas, lo cual nos obliga a desarrollar un trabajo colaborativo del Equipo Directivo, el Equipo Docente y los Equipos de Orientación y Apoyo en la Educación Primaria y/o Departamentos de Orientación en la Educación Secundaria, con las instituciones externas.

Esta experiencia representa un claro ejemplo del proceso a seguir en el tratamiento a la diversidad desde el principio de inclusión educativa donde la colaboración entre todos los profesionales del centro educativo, los servicios externos y la familia, constituye el punto fuerte para hacer realidad dicho principio.

1. PRESENTACIÓN DEL CASO

Se trata de una experiencia de Inclusión educativa de una alumna ciega en un aula de Educación Infantil-3 años".

Podemos destacar las siguientes características evolutivas de la alumna:

Control psicomotriz

- Motricidad gruesa: mayor soltura en el movimiento, espontaneidad y armonía
- Su mayor satisfacción es desplazarse, correr, ponerse de puntillas, subir y bajar, columpiarse...
- Pedalear, saltar, jugar con la pelota...

Lenguaje

- Más rico, variado y preciso.
- Vocabulario espectacular.
- Monólogos y preguntas.
- Aumento de capacidad de atención

Autonomía

- Experimenta grandes avances: Come y bebe sola.
- Mastica correctamente.
- Colabora activamente en el vestirse.
- Disminuye la tendencia a llevar la contraria.
- Busca límites y normas.

Sociabilidad

- Relaciones más abiertas.
- Comparte experiencias
- Tolerancia a la frustración.
- Comparte objetos.
- Mejora su comportamiento social..
- Colabora en casa, habla por teléfono...
- Se queda tranquila con la gente que conoce.
- Juega sola en su cuarto durante pequeños periodos de tiempo

Cognición

- Etapa preoperacional: Egocentrismo, animismo, centralización...
- Conocimiento y desarrollo sensoriomotor.
- Nombra objetos.

- Señala partes del cuerpo, une dos partes.
- Conoce los personajes de un cuento.
- Nombra tres colores y los reconoce, cuenta hasta tres, sigue una secuencia sencilla de tamaño o color, reconoce tres figuras geométricas.
- Busca un objeto igual a otro.

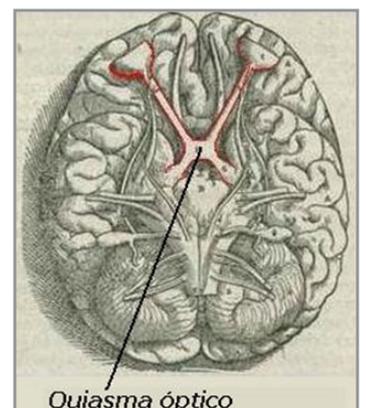
1.2. SITUACIÓN VISUAL. DIAGNÓSTICO

Diagnóstico:

La alumna sufrió un neoplasma causante de un Trastorno del quiasma óptico, y trastornos de la glándula pituitaria o hipófisis.

La presión ejercida por el tumor sobre el quiasma óptico produjo la lesión de ambos nervios ópticos. A causa de esta lesión, la alumna presenta una discapacidad sensorial de tipo visual, en este caso, ceguera.

Todo esto, a nivel educativo se traduce en una serie de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.



1.3. ESTIMACIÓN DE N.E.A.E.

La alumna presenta unas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de carácter permanente asociadas a discapacidad sensorial de tipo visual (ceguera).

Así, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de la niña, la ausencia de ningún otro tipo de discapacidad asociada, su edad, y las características derivadas de su discapacidad visual, las NEAE serán:

- **Necesidad de relacionarse con el mundo físico y social a través de otros sentidos distintos a la visión:** Por ello, la alumna precisará que se le facilite la interacción con dicho entorno, supliendo la información perdida que no le llega a través del principal canal de entrada de información que es la vista.
- **Necesidad de desarrollar técnicas para orientarse y desplazarse en el espacio.** La niña, poco a poco irá adquiriendo diversas técnicas para desplazarse y orientarse en el espacio, pero dada la edad de la alumna, y teniendo en cuenta la importancia de la psicomotricidad en su etapa evolutiva, será imprescindible que se le facilite la autonomía en la movilidad por el entorno y la adquisición y desarrollo de estas técnicas.
- **Necesidad de adquirir hábitos de autonomía personal.** Dado que estos hábitos en una situación normalizada se adquieren en gran parte por imitación, y teniendo en cuenta que la imitación de esta alumna se verá limitada por no poder ver lo que hay que imitar, será necesario que se le dedique algo más de tiempo y se le enseñen las técnicas precisas en los casos necesarios (por ejemplo, en las destrezas para utilizar los utensilios de la comida) para que pueda adquirir la mayor autonomía posible.
- **Necesidad de complementar la información no recibida visualmente con otros sentidos.** A lo largo de su desarrollo, la alumna precisará, de forma más específica, mejorar sus otros sentidos como canales alternativos de

entrada de información, especialmente el tacto y la audición.

- **Necesidad de adaptación de acceso al currículum en cuanto a materiales.** Necesitará, en los casos en que no sea posible de forma natural, la adaptación de los materiales gráficos trabajados en clase a un sistema táctil, mediante diferentes texturas, fuser, thermoform y Braille.
- **Necesidad de poseer más tiempo en la realización de diferentes tareas.** Será importante tener en cuenta que se le debe conceder el tiempo necesario para que pueda explorar de forma adecuada los diferentes materiales con los cuales se vaya a trabajar, y que el resto del alumnado puede observar rápidamente mediante la vista. Esta adaptación en el tiempo también será necesaria para poder desarrollar las técnicas que le permitan desplazarse de forma autónoma por el entorno.
- **Necesidad de adaptación en la metodología de trabajo.** La metodología a seguir con la alumna debe ser la misma que para el resto de compañeros, excepto en aquellas actividades en las que prime el empleo de la vista, en la cuales se reforzará mediante mayor verbalización, el empleo del sistema táctil y la guía física de la acción.

2. MODELO DE INTERVENCIÓN: TRABAJO COORDINADO ENTRE EL CENTRO Y EL RECURSO EXTERNO

Para ofrecer una respuesta educativa adecuada a la alumna es preciso establecer una adecuada coordinación entre todos los ámbitos: centro, familia y recursos externos, en este caso, ONCE.

La integración de la alumna en el nuevo centro se llevó a cabo de la siguiente manera.

2.1. DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANA

Tras la operación quirúrgica, el servicio médico derivó a la alumna para valoración por el equipo específico de ONCE, aportando informes oftalmoló-

gicos que avalaban su situación de discapacidad visual.

Una vez valorada y acogida en ONCE, la alumna fue asignada a una maestra del equipo, encargada de coordinar a los diferentes miembros del equipo específico de atención a alumnos ciegos y deficientes visuales. Este equipo trabaja de forma multidisciplinar, con el fin de dar la respuesta educativa lo más completa posible a la alumna. Por ello, además de los diferentes maestros, provenientes tanto de la ONCE como de la Administración, se encuentran otros profesionales como técnicos en rehabilitación, psicólogo, trabajador social, instructora tiflológica, animador sociocultural..., con los cuales se trabaja siempre de forma coordinada.

En cuanto se detectó el caso, se inició la intervención del equipo. En este caso en concreto esta intervención se inició aproximadamente cuando la alumna tenía 18 meses.

2.2. ESCOLARIZACIÓN

Desde el momento en el que se conoció el centro escolar en el cual iba a estar escolarizada la alumna, comenzó una estrecha colaboración entre el centro y el recurso externo, es decir, el CEIP Alfonso VI y el Equipo específico de atención a alumnos con discapacidad visual de ONCE.

Por tanto, ya en junio del 2011 se mantuvieron entrevistas y reuniones de coordinación entre el equipo específico, el equipo directivo y orientación para informar del caso en concreto, valorar las posibles modificaciones de acceso a nivel arquitectónico y los recursos personales que pudieran ser precisos y establecer unas pequeñas bases del trabajo a realizar a partir de septiembre.

Al inicio de curso, se retomó dicha coordinación, y se concretó con reuniones entre diversos profesionales tanto del centro educativo como del equipo. Todo ello se culminó con unas JORNADAS DE SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN en discapacidad visual y su intervención a nivel de todo el claustro de profesores.

2.3. INTERVENCIÓN DIRECTA CON LA ALUMNA

Todo el proceso previo de preparación y coordinación de los distintos órganos del centro y los miembros del equipo específico se concretaron en la intervención directa con la alumna, llevada a cabo por el equipo de orientación, la tutora, los especialistas, la A.T.E. y la maestra del equipo específico, y que se resume en el siguiente planteamiento educativo.

3. PLANTEAMIENTO EDUCATIVO

La realidad educativa en la que nos encontramos es de un aula de 19 niños de 3 años en los que se encuentra integrada una alumna con ceguera sin ninguna otra discapacidad asociada.

Partiendo de esto, y superados los miedos iniciales, se nos plantearon una serie de dudas:

1. ¿Qué hacer?
2. ¿Cómo hacerlo?
3. ¿Cuándo?

3.1. ¿QUÉ HACER?

Dar respuesta educativa a la alumna de la forma más completa y adecuada, propiciando su desarrollo global, tanto educativamente, como socialmente.

3.2. ¿CÓMO HACERLO?

Para llevar a cabo este objetivo, partimos de una serie de **principios**:

- Normalización.
- Anticipación.
- Evitar la sobreprotección.
- Complementar con verbalizaciones las expresiones, gestos y visualizaciones para evitar la exclusión.
- Dotar de estrategias:
 - De autonomía (en las tareas, en las habilidades de vida diaria...)
 - De exploración (orientación en el plano, empleo de las dos manos, sistematicidad en la exploración...)
 - De orientación y movilidad (recorridos pautados, planos mentales, verbalizaciones de los recorridos...)

- De habilidades sociales (modelaje y moldeamiento de los patrones sociales más adecuados, evitar la tiranía y la sobreprotección de los iguales...).
- De desarrollo, estimulación y sensorial (aprovechamiento de tacto y oído fundamentalmente, pero también del olfato).
- Utilizar con normalidad las palabras relacionadas con la vista.
- Emplear el refuerzo positivo en relación al esfuerzo y los avances en el desarrollo de la tarea.
- Respetar el tiempo necesario en el desarrollo de las tareas.
- Elaborar adaptaciones:
 - De acceso, no de contenidos.
 - Mediante trabajo en equipo. Con criterios comunes.
 - Necesidad de tiempo y recursos materiales.

PROCESO DE LA ADAPTACIÓN DE MATERIAL

Para llevar a cabo el proceso de adaptación de material es preciso realizar una adecuada coordinación del equipo de profesionales, siempre de forma anticipada a la actividad, y seguir este proceso:

- a. Análisis del objetivo y los contenidos que se pretenden alcanzar con cada actividad.
- b. Toma de decisiones sobre cuál será la forma de adaptación (por ejemplo, mediante texturas, objetos reales, ampliación o reducción de la tarea, modificación de la forma espacial de la presentación...)
- c. Búsqueda de materiales y tiempos para la adaptación. Tarea manual.
- d. Adaptación de la actividad.
- e. Explicación oral de la actividad con el grupo general (mientras el resto de los compañeros cuentan con el apoyo visual de la ficha, ella tiene el apoyo táctil de su ficha adaptada.)
- f. Desarrollo de la actividad con la alumna, con supervisión y apoyo del adulto, pero de la forma más autónoma posible.

3.3. ¿CUÁNDO HACERLO?

La clave para poder desarrollar de manera funcional este proyecto de trabajo se basa fundamentalmente en el TRABAJO COORDINADO, actuando en todo momento y por parte de todos los profesionales que trabajan con la alumna.

Y de manera concreta, además de una comunicación fluida entre los profesionales y la familia, los mínimos de coordinación que se deben plantear son:

- Una hora semanal de coordinación entre la tutora, la A.T.E. y la maestra especialista del equipo ONCE.
- Reuniones del equipo anterior junto con la orientadora con carácter al menos trimestral.
- Reuniones trimestrales con la familia para realizar un intercambio de información entre todos los participantes (centro, familia y recurso externo ONCE).

BIBLIOGRAFÍA

LUCERGA REVUELTA, R. M.; GASTÓN LÓPEZ, E. (2004). *En los zapatos de los niños ciegos: guía de desarrollo de 0 a 3 años*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Educación.

VILLALBA SIMÓN, M. R. dir.; MARTÍNEZ LIÉBANA, I. coord. (2000). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen 1 y Volumen 2*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Educación.

D. AGUILERA CANO, C. CASTAÑO BLAZQUEZ y A. PÉREZ BALLESTA. *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad visual*. EOEP Específico de Deficientes Visuales B Murcia. ONCE.



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

LENGUAJE Y GRAMÁTICA AUDIOVISUAL

2. LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL CINE

Este capítulo justifica el fin mismo de nuestro proyecto: Educar en valores mediante el cine; por tanto, corresponde ahora aproximarnos a la potencialidad que tiene el relato fílmico para influir desde la escuela en las personas y generar proyecciones personales basadas en valores y actitudes que puedan llegar a modelar nuestra personalidad.

En capítulos anteriores hemos defendido el cine en ese mismo sentido, y además hemos recreado su concepción desde cuatro enfoques distintos pero necesariamente complementarios: cultura, arte, espectáculo y medio de comunicación.

Pero no podemos pasar directamente al efecto formador de la película en valores, normas y actitudes sin antes educar la mirada del espectador para que sea capaz de instrumentalizar y sintetizar todo aquello que la técnica y método del cine le transmite amoldado a la intención del realizador, en suma, que el espectador cuente con un bagaje mínimo sobre la gramática cinematográfica que le permita interpretar y desentrañar las intenciones y metas de la película.

Por otro lado, debemos detenernos en las grandes potencialidades de la cinematografía para educar: la transversalidad y la multidisciplinariedad. El cine es capaz de permeabilizar muchos ámbitos de la vida cotidiana y de potenciar muchas capacidades necesarias para el desarrollo humano, tal y como nos advierte González J.F. (2002), no podemos olvidar que es una ficción representativa de la vida que influye directamente en la misma realidad que nos envuelve.

EDUCAR LA MIRADA DEL ESPECTADOR

Nos advertíamos a nosotros mismos en el capítulo 1 de la posibilidad de convertirnos en “consumidores” de cine, instalados en el hábito de ver películas sin más y a lo sumo opinar de modo muy genérico sobre lo visto; o por el contrario, conociendo algo la gramática y los códigos audiovisuales poder ser espectadores crítico-reflexivos capaces de ver las intenciones, enfoques y direcciones de un filme.

Este paso es fundamental para cualquier espectador activo, y ese perfil es el que debe tener tanto el educador que quiera usar el cine como un medio de trabajo en su aula, como los alumnos a los que se les proyecte una película y se les pida un mínimo análisis. Debemos ser espectadores activos.

Para ello hay que educar nuestra mirada de modo que el espectador sepa de antemano a qué se enfrenta, a qué se expone ante una película. En este sentido consideramos objetivos fundamentales para educar la mirada del espectador algunos como:

- El espectador debe ser capaz de tamizar el contenido y el mensaje y no sólo consumir y digerir.
- Debe saber que ver no es vivenciar puramente, sino entender la realidad que vemos aunque sea parcialmente.
- Ser conscientes de que ver tampoco es comprender completamente.

Siguiendo a Aguilar, P. (1996), en síntesis, educar la mirada debe dirigirse a aspectos emotivos y sentimientos tales como:

- El espectador debe pensar en las sensaciones vitales que no está experimentando mientras ve, pero que sabe que están ahí y que constituyen una gran variedad y riqueza de sensaciones¹.
- Ser conscientes de que la imagen siempre limita la percepción en tanto que es un filtro, una selección, una construcción totalmente artificial. La imagen y el sonido no son transparentes respecto a la realidad².
- No olvidar que lo que no se ve, también existe, no podemos perder la perspectiva de aquello que únicamente “se sugiere”, pues también forma parte del relato y además es lo que influye por vía de lo inconsciente³.
- La imagen tiene un poder demoledor para influir en nuestros puntos de vista⁴.
- Ver una película requiere un esfuerzo por entender y eso hay que ejercitarlo, un mínimo de atención sostenida y de concentración son las bases para ser un espectador activo.

¹ Podemos ver las cataratas del Niágara con planos y ángulos imposibles y espectaculares de una cámara, pero no podemos sentir la humedad en la piel, el olor, el impacto del agua, el microclima que se genera, etc...

² ¿Quién no se identificó, en parte, con el asesino de la película “Un mundo perfecto”?

³ En comparación con otras informaciones mundiales, la recuperación de Haití tras el terremoto apenas tiene repercusión a pesar de sus grandes dificultades, ¿nos acordamos de ese acontecimiento?

⁴ Cualquier película de guerra que se polarice hacia uno de los bandos nos hará identificarnos con él y no con el contrario.

⁵ Disponibles en internet en los foros de cine, revistas especializadas, etc...

- No caer en la facilidad de potenciar y quedarse con lo anecdótico por ser más superficial, visible y sorprendente, sino hacer un esfuerzo para entender la complejidad del filme a través de lo más denso de su mensaje.
- El buen espectador debería detectar las redundancias que aseguran la parte comercial del filme, precisamente, atrayendo a la audiencia. Detectar los moldes reiterativos en tipos de personajes, en argumentos, esquemas de acción, etc., es fundamental para no caer en análisis ligeros y sin fundamento.

Todos estos aspectos deben ser tratados por el educador en la fase de visionado previo de la película, manejando la ficha técnica, la sinopsis, los comentarios de la crítica especializada y también de los espectadores en general⁵, la valoración previa del educador y sobre todo al darle a los alumnos los elementos introductorios y las claves argumentales, audiovisuales y axiológicas.

LA TRANSVERSALIDAD DEL CINE: SU PRINCIPAL PODER EDUCADOR

Apuntábamos que en tanto el cine es una representación de la vida misma que influye directamente en las realidades en las que habitamos, su permeabilidad en muchos aspectos de la vida constituye su gran potencialidad educadora.

En su propio concepto ya es transversal cuando lo podemos entender como un arte, un medio de comunicación, un espectáculo o una forma de generar y reproducir la cultura; y dentro de cada una de estas concepciones el cine es tan multidisciplinar que puede influir transversalmente en muchos ámbitos de la vida.

Ilustrando lo anterior y siguiendo a González J.F. (2002) en la concepción del cine como arte, vemos que el filme toma formas, contenidos y significados de otras muchas artes:

- **Literatura:** el uso de la palabra para construir guiones y contar historias, la sintaxis para unir oraciones (en el cine son planos), el monólogo para la introspección y el narrador para la perspectiva y distancia, entre otros aspectos.
- **Teatro:** toma los actores, las situaciones, escenografías, puesta en escena,...
- **Poesía:** la evocación de emociones, la sugerencia de sentimientos, la estética,...
- **Pintura:** la imagen, el color, la luz, la composición, la perspectiva, atmósferas,...
- **Arquitectura:** escenarios, edificios, decorados, espacios, paisajes,...
- **Música:** la banda sonora, estilos distintos para generar distintas emociones, el ritmo para el montaje de los planos, etc...
- **Danza:** el ritmo, secuencias de baile, el dominio del cuerpo, coreografías de escenas de acción (luchas con armas, artes marciales, ...).

- **Fotografía:** técnica de la imagen, uso de la luz, el enfoque, carácter monofocal de la cámara (aunque en movimiento), ...

De un modo más específico, esta amalgama de artes que sustenta el cine permite que al llevarlo al aula para educar en valores penetre en las materias del currículum escolar, por ser también una representación de la vida misma, y además fuente de la que los alumnos van a beber para su formación.

Dice Gispert, E. (2009) que la utilización del cine como instrumento didáctico es un válido intermediario a través del cual será más fácil asimilar los contenidos curriculares. Y ello es debido a la enorme multidisciplinariedad del cine; pero la cuestión es explotarlo de modo eficiente en el ámbito educativo, y la fórmula para ello puede ser el equilibrio entre el uso didáctico del cine como tal, a la vez que el cine como objeto de estudio, lo cual es uno de nuestros objetivos de nuestro proyecto de cine y valores: El aprendizaje del lenguaje audiovisual.

El carácter polifónico del cine nos permite llevarlo a la educación como medio didáctico y también como objeto mismo de estudio, en asignaturas como:

- **Ciencias Sociales, Historia y Geografía:** cine histórico, biografías, hechos históricos relevantes, cine-documental, análisis sobre evoluciones de comportamientos, costumbres, conductas, etc. Considerando el propio cine como objeto de estudio se puede abordar su estudio como el "séptimo arte".
- **Lenguaje:** cualquier película tiene un argumento, un texto escrito, un lenguaje hablado y escrito que se relaciona directamente con esta asignatura. Desde el punto de vista de la literatura son influyentes películas en formatos de teatro, en verso, biografías de personajes literarios, adaptaciones de grandes obras de la literatura,...
- **Idiomas:** toda película en versión original con subtítulos es un buen medio didáctico para aprender idiomas. Si la temática es muy específica aporta un buen aprendizaje de idioma técnico o temático (industrial, científico, legal, etc.). La desactivación de los subtítulos permite un buen ejercicio de inmersión lingüística en diferentes contextos.
- **Ciencias Naturales:** las temáticas de naturaleza, medio ambiente, sostenibilidad, fauna y flora, antropología, etc., mediante documentales o películas de género, y también la ciencia ficción como un ejercicio de imaginación y creatividad.
- **Matemáticas:** si se lleva el cine como objeto de estudio mismo permite estudiar la creación de una película desde el punto de vista de costes, financiación, cálculo de riesgos, rentabilidad,...
- **Música:** toda la banda sonora de una película y su capacidad para crear sensaciones y atmósferas de identificación tiene un gran campo en esta asignatura, y muy especialmente de películas del género musical, las biografías de grandes músicos, ...
- **Tecnología y plástica:** estas materias están muy próximas al cine como objeto de estudio, en cuanto a técnicas de filmación, luz, color, composición, montaje...

- **Ética, Filosofía, Ciudadanía:** materias muy permeables al cine en lo que respecta a transmisión de valores universales, derechos humanos, normas y actitudes. El uso del cine en esta materia es puramente didáctico y va muy dirigido a activar la capacidad crítico-reflexiva del alumno, oxigenando su conciencia y promoviendo su juicio moral sobre aspectos verdaderamente relevantes de la vida, los cuales el cine puede presentar con un gran impacto.

En un sentido más actual de la educación que hoy se promueve, creemos que el cine saca un extraordinario partido a su multidisciplinariedad y transversalidad en el conjunto de las **competencias básicas** (CB en adelante) que el sistema educativo reconoce y promueve.

La importancia de las CB reside en su carácter de aprendizaje mínimo, integrador de los diferentes conocimientos, práctico al aplicarlo a la realidad, orientador para la propia educación en cuanto a contenidos y criterios y, por último, comprensivo al sistematizar contenidos, organización, estructuras, objetivos, metodologías, planificación, etc...

En esta base fundamental de la educación, el cine también es capaz de introducirse e impregnar a todas las CB que el sistema educativo prevé:

1. **Comunicación lingüística:** el cine es lenguaje por excelencia, verbal y no verbal, que reproduce los escenarios de la vida real para usarlo y comunicarse: puede ser una herramienta de comprensión de la realidad en diferentes contextos. Permite aprender a expresarse, escuchar y comprender mensajes.
2. **Competencia matemática:** un filme contiene símbolos, códigos, ritmos, pautas, ... También ayuda a analizar situaciones a través de hipótesis y buscar soluciones.
3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** el cine contribuye a entender sucesos y analizarlos, a ensayar iniciativas en distintos ámbitos de la vida, a captar interacciones en diferentes espacios vitales y a desarrollar la observación crítica e indagadora ante los acontecimientos vitales que nos rodean.
4. **Tratamiento de la información y competencia digital:** los canales actuales para ver ficción audiovisual y sus distintos formatos influyen en el desarrollo de esta competencia. Entender los procesos fílmicos actuales basados en la animación informática también contribuye a ello y las tareas de búsqueda de información y análisis en torno a una película que se analice en un aula o cineforum también desarrollan la competencia digital.
5. **Competencia social y ciudadana:** el cine ayuda a comprender las diferentes realidades que intenta reproducir (presentes, pasadas y futura), a entender a las sociedades y sus normas y por tanto a aprender a desenvolverse entre los demás. Lo más destacable es su contribución a la comprensión crítica de la realidad histórica y social del mundo, y la capacidad para concienciar e identificar al espectador como parte de una comunidad en desarrollo. El análisis mismo de las películas es un buen ejercicio de trabajo colaborativo que promueve habilidades sociales en intercambio con los iguales.

6. **Autonomía e iniciativa personal:** el ejercicio de análisis fílmico contribuye a formar el proyecto de vida propio y por tanto, desarrollar el autoconcepto y autoestima y la toma de decisiones. La cuota de realidad e irrealidad representada en el cine puede ejercitar la capacidad de discriminación ante los acontecimientos de la vida y sus consecuencias, desarrollando el pensamiento crítico, divergente y original.
7. **Competencia cultural y artística:** el cine, como arte que es, influye en gran medida en esta CB. El ejercicio de percepción de las manifestaciones culturales que continuamente exhibe el cine desarrolla la habilidad de saber contemplar y apreciar los hechos y productos culturales y artísticos, y permite tomar conciencia de su valor patrimonial, estimulando la crítica, la imaginación y la creatividad.
8. **Competencia de aprender a aprender:** el ejercicio de análisis de una película en un aula representa lo necesario para desarrollar esta CB: tomar conciencia de las propias capacidades y conocimientos y saber aprender de modo autónomo sobre una cuestión concreta. La actividad orientada de búsqueda de información sobre un tema, reflexión, puesta en común y planteamiento de conclusiones, aporta mucho para que el alumno forje un aprendizaje autónomo y permanente mediante el desarrollo de estrategias y hábitos de aprendizaje.
9. **Competencia emocional:** el cine tiene la potencialidad de activar sensaciones y sentimientos y además ofrece al espectador infinidad de referentes con los cuales poder establecer mejor su propio autoconcepto, autoestima y su equilibrio emocional. El alumno puede aproximarse de un modo vicario a los sentimientos que generan el ejercicio (o la violación) de muchos valores y actitudes que en cualquier momento de la vida pueden estar presentes e influirle.

En suma, el cine es un extraordinario medio para representar la realidad (aunque sea sólo en parte), promover sensaciones y formar actitudes.

Su gran despliegue multidisciplinar lo dota de un poder de transversalidad muy impactante, capaz de penetrar simultáneamente en diversas materias, capacidades y competencias, convirtiéndolo en un buen medio educativo que, en cierto modo, revoluciona la didáctica de las diferentes materias encaminando sus metodologías hacia el trabajo colaborativo con base en el análisis, la reflexión y la crítica.

Aprovechemos estas oportunidades educadoras de la cinematografía.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, P. "Manual del espectador inteligente". Editorial-Fundamentos. Madrid 1996.
- DECRETO 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- GISPERT, E. "Cine, ficción y educación". Ed. Laertes. Barcelona 2009.
- GONZALEZ, J.F. "Aprender a ver cine". Rialp. Madrid 2002.



POR Mª CARMEN FERNÁNDEZ ALMOGUERA. ORIENTADORA ESCOLAR DEL CEIP ALFONSO VI DE TOLEDO.
MIEMBRO DE LA JUNTA DIRECTIVA DE APOCLAM Y COMPONENTE DEL GRUPO DE TRABAJO CINE Y VALORES DE APOCLAM

EL VALOR EDUCATIVO DEL cine

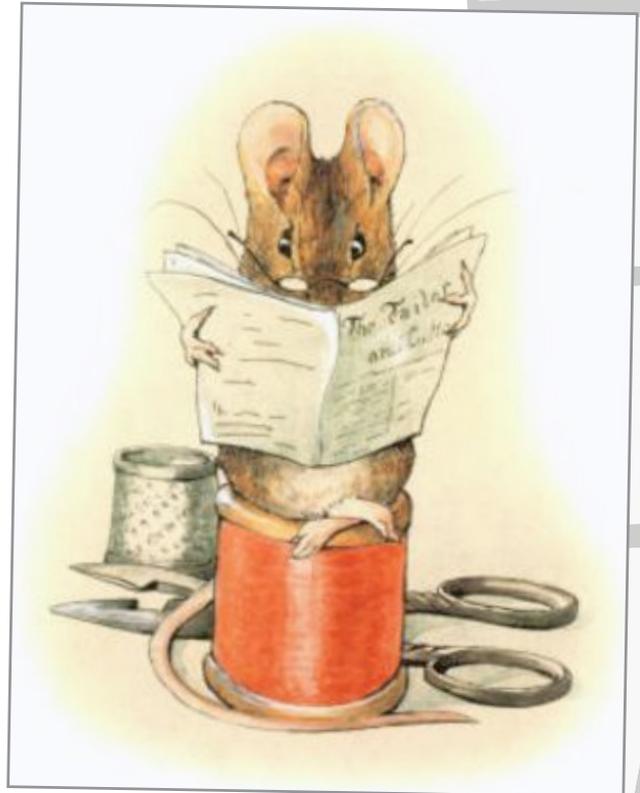
EL SASTRE DE GLOUCESTER

La literatura de Beatrix Potter (1866-1943), nos narra e ilustra ficciones y fantasías del mundo animal en los bosques y alrededores de su pueblo natal Sawrey (Inglaterra).

Es mundialmente conocido su libro de cuentos "Perico el conejo" con entrañables personajes como la ratita Lucinda, la Oca Carlota, los ratones Juan Ciudad y Timoteo Guillermo, o bien el tejón Tomás y el Señor Raposo.

Sus cuentos se han llevado a la TV con el título "El mundo de Peter Rabbit y sus amigos", la autora proyecta el amor por la naturaleza y la defensa de valores tradicionales como el amor familiar, la amistad y la ayuda para hacer frente a un problema, entre otros.

En el 2006, Chris Noonan llevó a la pantalla la vida de esta autora con la película Miss Potter.



EL SASTRE DE GLOUCESTER (1993)

FICHA TÉCNICA

Título original: Serie de TV. El mundo de Peter Rabbit y sus amigos.

Guión: Basado en el guión original de Beatrix Potter.

Dirección: Dave Unwin.

Productora: TVC London para Frederik Warne.

Nacionalidad: Británica.

Director de imágenes reales: Dennis Abbey.

Protagonistas: Niamh Cusack como Miss Potter. Animación.

Productor Ejecutivo: Jonatan Peel.

Producción: Ginger Gibbons.

Directora de la serie: Dianne Jackson.

Directores artísticos: Jill Brooks y Michel G.

Distribución: Walt Disney Pictures

Duración: 78 min. (tres cuentos de 26 min. cada uno)

Año: 1993

SINOPSIS

La película cuenta en imágenes reales algún pasaje de la vida de la escritora Beatrix Potter en su pueblo natal Sawrey (Inglaterra) rodeada de sus animales preferidos, los conejos que amorosamente la acompañan en el hogar. A continuación se presenta el cuento del **Sastre de Gloucester** en la época de las espadas, pelucas, encajes y chalecos. Un pobre sastre tiene el encargo de hacer un lujoso traje de boda para el alcalde, pero de repente se pone enfermo y tiene que irse a la casa sin terminarlo. La mañana de la boda vuelve al taller y se queda asombrado al encontrar el traje y el chaleco terminados.

COMENTARIO

The Tale of Peter Rabbit (publicado en España como El cuento de Perico el conejo travieso y en Hispanoamérica como El cuento de Pedrito Conejo) es un libro infantil escrito e ilustrado por Beatrix Potter también botanista y conservacionista en el que el protagonista, el joven, travieso y desobediente Peter Rabbit, es perseguido en el jardín de Mr. McGregor. Peter huye y vuelve a casa de su madre, quien lo acuesta después de servirle una infusión de manzanilla. Potter escribió el cuento en 1893 para Noel Moore, el hijo de su antigua institutriz, Annie Carter Moore, cuando éste tenía cinco años. Potter revisó e imprimió en secreto el relato en 1901, tras el rechazo de muchas editoriales, pero en 1902 fue impreso como una edición comercial por Frederick Warne & Co. El cuento fue un éxito y se hicieron múltiples copias en los años siguientes a su 1ª edición. Se ha traducido a 36 lenguas y, con 45 millones de copias, es uno de los libros más vendidos de todos los tiempos. (Extraído de wikipedia).

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA

TEMA: La ayuda frente a la adversidad. Solidaridad.

ETAPA EDUCATIVA: 1º Ciclo de Educación Primaria. Se puede adaptar para la etapa de Ed. Infantil.

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

COMPETENCIAS BÁSICAS:

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

VALORES: Solidaridad.

CONTRAVALORES: Egoísmo, mentira, engaño.

OBJETIVOS:

- Motivar el visionado antes de su inicio para preparar la recepción de la producción audiovisual.
- Realizar un relato breve que comprenda el inicio, desarrollo y desenlace de la historia.
- Diferenciar los personajes principales de los secundarios y describir las características principales.
- Identificar el lugar donde se desarrolla la acción.
- Ayudar a diferenciar las buenas de las malas acciones para una colectividad.
- Entender que cada uno debe responsabilizarse de unas acciones positivas para la convivencia en la sociedad.

CONTENIDOS:

- Los animales de la ciudad dónde viven y cómo se alimentan.
- Las acciones negativas del gato
- Las acciones positivas de los ratones.

METODOLOGÍA DE TRABAJO**I. ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO DE LA PELÍCULA**

Breve introducción con preguntas sobre los animales que vamos a conocer en el cuento. Se presentarán imágenes de ratones y gatos.

www.sierradebaza.org/Fichas_fauna/04_09_gatomontes/gatomontes.htm

www.madridejos.net/florayfauna/ratoncampo.htm

www.sierradebaza.org/Fichas_fauna/05_03_raton-campo/raton_campo.htm

Se conversará sobre el lugar dónde viven y cuál es su alimentación y la función que tienen en la naturaleza. Preguntaremos también sobre los cuentos de hadas, qué son, de qué tratan.

II. VISIONADO DE LA PELÍCULA

Breve explicación introductoria de la película sinopsis, y personajes principales, se mostrarán imágenes de la ciudad donde se desarrolla la acción. Se explicarán algunas características de la escritora e ilustradora autora del cuento, de la época en que vivió, de los animales que amaba, etc.

III. ACTIVIDADES POSTERIORES AL VISIONADO

En la asamblea trabajarán el vocabulario y explicarán el significado de las siguientes palabras: sastre, tejidos, tafetán, encajes, puntillas, color cereza, chaleco, chaqueta, bordado, botonadura, ojales.

Contestarán a las siguientes preguntas relacionadas con la comprensión general:

¿QUÉ SUCEDE?

1. ¿Qué hace un sastre? El protagonista de este cuento ¿qué tarea debe hacer? ¿Para quién?
2. ¿Qué animales observan la tarea del sastre? ¿Quiénes lo imitan?
3. ¿El sastre se siente mal? ¿Qué recado le manda a Simplón?
4. ¿Antes oye unos ruidos y observa a unos ratones bellamente engalanados?
5. Se va a la cama abrumado por la tarea que tiene que hacer. ¿Le ayuda el gato?
6. ¿Qué hacen los ratones en el taller del sastre?
7. Para hacer bien los bordados como no tienen luz ¿qué hacen?
8. Cuando vuelve a su taller ¿Qué se encuentra?
9. Simplón escucha canciones de ratones, perros y otros gatos tocando el violín ¿de qué hablan?
10. ¿Cómo termina el cuento?

LOS PERSONAJES

1. Vamos a describir estas imágenes: ¿Qué vemos? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus cualidades?



2. Dibujamos a los otros personajes del cuento (el gato Simplón y el Sastre) ¿Cómo van vestidos? ¿Cuáles son sus cualidades y defectos? ¿Se parecen a los humanos?
3. ¿Por qué decimos que este cuento es un cuento de hadas? ¿Conoces otros? Pon un ejemplo.
4. Escribir una frase sobre cada uno de los siguientes personajes: el sastre, los ratones y el gato Simplón.

EL ESCENARIO

1. ¿Dónde sucede la historia? ¿En un bosque, en la ciudad, en un pueblo, en la selva?
2. ¿Cómo se llama la ciudad?
3. Es una ciudad antigua o moderna?
4. La casa de los ratones se llama
5. ¿El cuento se desarrolla en nuestra época o en otra? ¿Cómo te das cuenta?
6. ¿En qué época del año se desarrolla la acción? ¿En verano? ¿En otoño? ¿En invierno o en primavera? ¿Por qué?
7. ¿Te gustan los dibujos de Beatrix Potter? ¿Por qué?

LOS VALORES Y CONTRAVALORES

1. Los ratones ayudan al sastre a coser la chaqueta y el chaleco del alcalde ¿Podéis contar alguna historia que se haya resuelto bien ayudándonos los unos a los otros?
2. ¿Cómo se siente el sastre cuando no puede terminar la chaqueta y el chaleco? ¿Y cuando se encuentra la tarea hecha? ¿Qué sentimientos tiene?
3. ¿Qué sentimientos tiene el gato Simplón cuando su amo le deja escapar los ratones que tiene debajo de las tazas?

La maestra irá guiando la actividad para que puedan ir alcanzándose los objetivos planteados. Propondrá la siguiente reflexión al gran grupo:

Con la ayuda recibida de los ratones ha podido terminar la tarea y se siente feliz y contento. Podemos ayudarnos para resolver nuestras dificultades ¿Cómo lo podemos hacer en la escuela? Cada niño pondrá un ejemplo. ¿Y en casa? ¿Y con los amigos?

TRABAJO EN EQUIPO

1. Desde el rincón del ordenador, realizarán los juegos y colorearán algunos dibujos de los personajes que se ofrecen en el siguiente enlace: www.peterrabbit.com/us
2. En la sesión de psicomotricidad realizarán la representación del cuento.



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 (II)

AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE ENRIQUECIMIENTO. EXPERIENCIA EDUCATIVA

En la primera entrega abordamos las medidas de atención al alumnado de altas capacidades con el enriquecimiento y en el presente artículo se explica el agrupamiento flexible de enriquecimiento.

Seguidamente ofrecemos una experiencia educativa sobre dicho agrupamiento, desarrollada en un centro de educación primaria de la provincia de Toledo.

1. AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE ENRIQUECIMIENTO: ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN

La educación del alumnado "más capaz" se enmarca dentro de las coordenadas difusas de atención a la diversidad, constituyendo el agrupamiento en clase una de las alternativas más viables y al alcance de un profesorado poco formado y motivado para atender a las necesidades educativas de estos alumnos.

Se evidencia que "la posesión de excelentes capacidades cognitivas no es una garantía de éxito escolar y menos de equidad emocional y afectivo", ya que existen variables de tipo psicológico y social determinantes. El factor desfase se ha hecho popular entre los docentes, queriendo decir con ello que existe una discrepancia importante entre la capacidad estimada del estudiante y su logro académico. En niños superdotados la frecuencia está alrededor del 50% (Sánchez, 2002).

En nuestro país, existen iniciativas llevadas a cabo por la Asociación Española para Superdotados y Talentos o la Sociedad Madrileña de Investigadores para la Atención a Superdotados, que van encaminadas al diseño y puesta en práctica de programas de enriquecimiento extracurricular como el PES (Programa de Enriquecimiento para Superdotados). También, se han llevado a cabo jornadas informativas sobre niños superdotados como las celebradas en los años 2000 y 2002.

El alumnado de este tipo, necesita retos para aprender siendo la institución escolar la que debe planificar experiencias que posibiliten dar respuesta a sus necesidades intelectuales, emocionales y sociales en un entorno inclusivo.

Desde el punto de vista teórico, existen bastantes referencias al respecto; el análisis del agrupamiento grupal constituye en la literatura científica un núcleo de interés ya clásico, con importantes implicaciones en la organización óptima del sistema educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La preocupación surge con Dewey y Parker (1901) que huyen de la rigidez tradicional, siguen otros autores como Kilpatrick (1918) que potencia el método de proyectos, Badley (1892) propone el agrupamiento en equipos de trabajo, Montessori (1909) y Decroly (1929) inciden en la adaptación de la enseñanza al estilo de cada alumno, entre otros (Kerchensteiner, 1928; Profit, 1920; Freinet, 1925-35).

Pocos son los estudios en nuestro país, con resultados de programas de intervención implantados en el caso del alumnado de alta capacidad; así mismo se constata la escasa producción de artículos en las bases de datos ERIC y CSIC.

Autores como Cardona Moltó (2002) examinan los efectos del agrupamiento en 80 alumnos buenos lectores de 1º a 4º curso de Educación Primaria, utilizando distintas estructuras de agrupamiento para seguir un programa de lectura estratégica en grupo. Los resultados son positivos, encontrándose beneficios significativos en fluidez lectora.

En otro tipo de programas de intervención llevados a cabo (Álvarez, 2002), se constata que los alumnos de alta capacidad tienen un desempeño elevado en las pruebas pretest. Quizá sea esto lo que explique el que no obtengan, en general, ganancias mucho mayores en determinadas intervenciones educativas, así como el haber desarrollado el programa dentro del aula ordinaria, trabajando con el resto de los compañeros, quedándose sus rendimientos en niveles medio-alto.

Concluye el estudio apuntando que si se desea un desarrollo del potencial de este alumnado, no es suficiente con presentar tareas estimulantes o creativas exigentes sino que debemos encontrar entornos de trabajo exigentes: curso superior, aula especial junto a compañeros de habilidad similar.

El agrupamiento de aula, se convierte pues en un procedimiento metodológico activo que puede consistir en reagrupar físicamente a los alumnos, emplear estrategias instructivas del tipo aprendizaje cooperativo, agrupamiento por capacidad, enseñanza mediada con compañero tutor o el trabajo en pequeño grupo no estructurado.

El número de autores que le dedican tiempo y esfuerzo al estudio del tema en la actualidad resulta amplio por lo que no nos extenderemos en este apartado. No obstante, sí consideramos significativo remarcar que el agrupamiento es una variable que interviene en el binomio enseñanza-aprendizaje y lo explica en gran medida, "pero que no determina, en sí y por sí, la totalidad de tan compleja realidad". (Medina, 1994, p. 500).

Por último, decir que, atendiendo a los parámetros de horizontalidad o verticalidad, la clasificación en la que se puede ubicar la modalidad de agrupamiento flexible, propuesta en este trabajo, es agrupamiento horizontal intraescolar (interclase).

AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES DE ENRIQUECIMIENTO

1. DENOMINACIÓN

Prevención de Dificultades de Aprendizaje en Educación Primaria - 1º Ciclo (2º curso).

2. JUSTIFICACIÓN

El programa se enmarca dentro de una filosofía de atención a la diversidad que pone en práctica medidas ordinarias establecidas en nuestra legislación educativa, siendo su finalidad la detección de alumnado con dificultades en los procesos de enseñanza - aprendizaje y su propuesta, hacia medidas de atención a la diversidad.

Las medidas de atención a la diversidad se concretarán en agrupamientos flexibles y trabajo cooperativo, de adquisición o refuerzo de aquellas dimensiones detectadas como deficitarias en el alumnado que muestra desempeños por debajo de lo esperable, de estimulación de procesos para el alumnado dentro del promedio, y de desarrollo o enriquecimiento para aquel tipo de alumnado con ejecuciones y rendimientos considerados brillantes.

Por tanto, vemos que el programa también contempla la organización de medidas de atención a la diversidad de enriquecimiento, que desarrollaremos seguidamente, dirigidas a aquellos alumnos con desempeños considerados "por encima de la media normativa".

Las ventajas de este tipo de intervenciones resultan obvias, si tenemos en cuenta la realidad de nuestros centros educativos, ya que resultan poco costosas tanto desde el punto de vista organizativo y de dotación de recursos humanos como curricularmente.

Se caracterizarían por su marcado carácter preventivo e integrador, respondiendo a la creciente diversidad de alumnado de nuestros centros educativos, de manera global y normalizada, no olvidando un sincero compromiso con valores como la

equidad y justicia social. Así mismo, resulta ser un programa gratificante tanto para el alumnado implicado como para el profesorado que lo pone en funcionamiento, obteniéndose ganancias interesantes en los procesos cognitivos trabajados a lo largo de las sesiones.

3. OBJETIVOS

De manera general perseguimos:

- La detección temprana de alumnos "más capaces" y propuesta hacia medidas de atención a la diversidad que se concretarán en agrupamientos flexibles de enriquecimiento (A.F.E.) en combinación con metodología de trabajo cooperativo, a través de los cuales se estimulen y desarrollen procesos cognitivos básicos, identificados en sus perfiles individuales.
- Sensibilizar al profesorado de la etapa educativa de Educación Primaria (1º Ciclo - 2º curso), a través de un programa de detección precoz, de la necesidad de atender a las diferencias individuales del alumnado "más capaz", mediante el diseño del perfil cognitivo de cada alumno y del grupo, destacando tanto sus puntos fuertes como los mejorables.
- Implicar de manera voluntaria a aquellas familias de alumnos que pudieran estar interesadas en desarrollar, de manera complementaria y extracurricular, programas globales de desarrollo cognitivo en el entorno familiar.

4. PARTICIPANTES

A lo largo del curso académico 2004/ 05 participaron 13 alumnos (7 niños y 6 niñas) de un total de 37, pertenecientes al C.E.I.P. Fernando Martín (Mora de Toledo). Los alumnos cursaban 2º curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años.

5. FASES DE INTERVENCIÓN

El programa se estructuró en tres núcleos activadores integrados que fueron explicados al profesorado participante en una presentación general de Ciclo y CCP y reuniones o encuentros de coordinación con los tutores del nivel correspondiente.

En la figura que presentamos en la página siguiente se sintetizan las fases de diagnóstico, intervención y evaluación del programa (figura 1).

La **fase de diagnóstico** supuso un trimestre de trabajo, aproximadamente. En ella se estableció contacto con el programa y establecimos unos criterios mínimos de definición e identificación del alumnado "más capaz", se aplicó y corrigió la prueba BADyG - E1 (renovada), se diseñaron los perfiles individuales y de grupo, y se elaboró el informe final.

Posteriormente, se mantuvo una reunión de contraste en la que las tutoras, jefatura de estudios y orientador estudiaron la propuesta del informe presentado, rescatando a algún alumno que, en principio, la prueba no identificó como candidato al programa.

Figura 1 : fases de intervención



La *fase de intervención*, propiamente dicha, abarcó desde enero hasta mayo, es decir, cinco meses de trabajo con el alumnado y de coordinaciones mensuales entre tutoras, jefatura de estudios y orientador. También, se informó a las familias y se asesoró a aquellas interesadas en desarrollar medidas de enriquecimiento extracurricular.

Este primer año de experiencia, se celebraron **un total de 24 sesiones, de 2 horas a la semana los martes y viernes, en la modalidad de agrupamiento flexible de enriquecimiento** para los niños previamente identificados. No obstante, el grupo siempre estuvo abierto a otros niños que, a juicio de las tutoras y orientador fueron mejorando en el agrupamiento flexible ordinario o de estimulación de procesos cognitivos.

Los contenidos de trabajo que prioritariamente convenía trabajar para este grupo de niños fue la escala definida a continuación.

1. FIGURAS GIRADAS: habilidad para girar figuras en un espacio bidimensional y establecer su igualdad o diferencia.

De manera opcional, y a elegir por el profesorado, sugerimos trabajar otras escalas que, al final del programa, se evaluaron

en algunos alumnos para saber si habían obtenido alguna ganancia (cálculo numérico, problemas numéricos-verbales y alteraciones en la escritura).

La *fase de evaluación* se desarrolló desde finales de mayo hasta final de curso. Consistió en un postest dirigido al alumnado, mediante el que determinábamos los resultados conseguidos y una hoja de valoración cualitativa y cuantitativa del programa para las tutoras implicadas en su desarrollo.

6. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Los instrumentos utilizados tanto en la fase de identificación como en la de evaluación han sido los siguientes:

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales del nivel de Educación Primaria, 1º Ciclo (BAdyG – E1), versión renovada, que nos permite determinar las aptitudes específicas de los niños de 7 - 8 años (Yuste, 1998).

Hoja de Evaluación del Programa con 11 sencillos indicadores de autoevaluación, estimación cuantitativa de 1 a 5 puntos. Y, espacio en blanco para valorar cualitativamente aspectos positivos y mejorables.

Cuadernos de la Colección RED (refuerzo y desarrollo de habilidades mentales básicas), de la editorial ICCE, como material fundamental para el desarrollo de los contenidos propuestos combinándose con material propio del profesorado implicado.

Programa APDI (aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia) de la editorial ICCE, para aquellas familias interesadas en trabajar en sus casas actividades de ampliación y refuerzo de procesos mentales.

7. RESULTADOS DEL PROGRAMA

Se llevó a cabo el último mes de curso, aplicando medidas postratamiento en el alumnado del agrupamiento y estableciendo comparaciones con las medidas previamente tomadas.

Brevemente, exponemos los resultados del programa. Los logros de los alumnos se reflejan en la siguiente tabla:

	ALUMNO/ A	CURSO	GRUPO	IG-PC	SE-PRE	SE-POST	GANANCIA %
1	LRM	A	E	91	14	17	21,43%
2	VMF	A	E	66	6	5	-16,67%
3	APM	A	E	77	7	15	114,29%
4	MHV	A	E	70	12	14	16,67%
5	DRC	A	E	96	10	13	30,00%
6	S FC	A	E	87	14	17	21,43%
7	AGMB	B	E	-	4	9	125,00%
8	SGG	B	E	89	11	17	54,55%
9	YDLCF	B	E	59	15	15	0,00%
10	RMH	B	E	54	6	9	50,00%
11	CJM	B	E	89	18	16	-11,11%
12	MAEEB	B	E	66	8	8	0,00%
13	ASV	B	E	89	15	18	20,00%

IG-PC = percentil en la escala de inteligencia general. SE = figuras giradas/GANANCIA = (post – pretest/ pretest) %.

Por tanto, los objetivos iniciales establecidos se consiguieron en gran medida el primer año de implantación del programa. Las sugerencias de tipo cualitativo aportadas por las tutoras fueron muy valiosas para mejorar la fase de aplicación y metodología seguida.

Algunas de estas apreciaciones apuntan lo siguiente: calidad en la atención a la diversidad, funcionamiento desde cierta homogeneidad pudiendo trabajar a buen ritmo, el número de alumnos, se trabaja mejor con grupos reducidos, los alumnos colaboran entre ellos fomentando el compañerismo, se crean expectativas positivas de mejora en los niños, se crea una competencia positiva y gran motivación hacia la tarea, reacción positiva de los niños y buena disposición de las familias.

De manera grupal los resultados fueron los siguientes:

VALORACIÓN GLOBAL MEDIA

- GANANCIA MEDIA DEL GRUPO = 32,74%
- GANANCIA MEDIA GA = 31,19%
- GANANCIA MEDIA GB = 34,06 %

8. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La valoración del programa en global fue realizada por las tutoras atendiendo a los siguientes indicadores, quedando reflejada en un documento para el ciclo y CCP:

1. Valoración General del Programa (Detección-Intervención-Evaluación).
2. Grado de satisfacción de las expectativas propias.
3. Interés de los contenidos trabajados, para el alumnado.
4. Utilidad para el desarrollo de las capacidades del alumnado en la etapa de primaria.
5. Metodología empleada por el profesorado.
6. Materiales utilizados en la intervención.
7. Producciones generadas por el alumnado.
8. Valoración del trabajo en grupo (alumnado).
9. Duración de las sesiones.
10. Distribución de los tiempos.
11. Grado de implicación personal.

Se obtuvo una valoración media global de 4.13 sobre 5 puntos, los dos indicadores con la máxima puntuación fueron: el interés de los contenidos trabajados para el alumnado (indicador 3) y la valoración del trabajo en grupo del alumnado (indicador 8), apreciando una utilidad y necesidad del programa en grado alto (niveles 3-4 en una escala de 1-4 puntos) por parte de las tutoras.

BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

FERNÁNDEZ ALMOGUERA M.C., J. DE SANDE, M. y MARTÍN RUIZ A. I. (2008): *Medidas de atención a la diversidad para alumnado con altas capacidades*. Revista de educación Toleitola, nº 8. CPR de Toledo.

JORGE DE SANDE, M. *Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: Una experiencia educativa innovadora*. *Revista Docencia e Investigación*. Nº 21. 2011. ISSN: 1133-9926.

HALLAN, S. y IRESON, J. (2007). *Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements*. *British Educational Research Journal*, 33 (1), pp. 27 - 45.

HOFFMAN, J. (2002). *Flexible Grouping Strategies in the Multiage Classroom. Theory into Practice*. Promoting Thinking Through Peer Learning.

IRESON, J., HALLAM, S., HACK, S., CLARK, H. y PLEWIS, I. (2002). *Ability Grouping in English Secondary Schools: Effects on Attainment in English, Mathematics and Science*. *Educational Research and Evaluation*, 8 (3), pp. 299-318.

JENKS, CH., LEE, J. y KANPOL, B. (2001). *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*. *The Urban Review*, 33 (2), pp. 87-105.

MEDINA, A. (1994). *El agrupamiento de los alumnos*, en Beltrán Llera: *Psicología Educacional* (Tomo 2) (pp. 495-538), Madrid, UNED.

OCDE (2006): *Programme for international student assessment. PISA study*. Descargado el 15 abril de 2009 de www.pisa.oecd.org

OLIVER, M^a C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

SUBIRATS, M. (2002). *La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral*, en Imberón (coord.) (2002). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 171-180), Barcelona: Graó.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality*. París: Unesco.

UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision*. París: Unesco.

UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. París: Unesco.

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



Bibliografía comentada

ESTIMULACIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN EL MEDIO ACUÁTICO

José Luis Jofré Sánchez, y Milagros Somoza. ADIMA. 2012. Editorial CEPE.

El medio acuático suele ser un entorno atractivo y estimulante para los niños con discapacidad, lo cual favorece a la implicación en los ejercicios propuestos en el programa. Hay que destacar que la estimulación de las funciones cognitivas en un formato de actividad física tiene una clara ventaja en las funciones intelectuales.

Con este libro pretendemos acercarle al lector, de forma práctica y sencilla, unos conocimientos básicos sobre la estimulación de diferentes procesos o funciones neuropsicológicas en el medio acuático.

Tradicionalmente se ha venido utilizando un entorno de papel y lápiz para trabajar la estimulación de diferentes funciones cognitivas, y más recientemente se ha incorporado programas informatizados para la estimulación neuropsicológica, con buenos resultados.

Los ejercicios propuestos en este libro se pueden aplicar a una gran variedad de problemas como disfunciones producidas por daño cerebral; trastornos cerebrovasculares, traumatismos craneoencefálicos, demencias, parálisis cerebral, etc. Ó bien en personas con discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, TDAH, etc.



EPI.COM. PROGRAMA DE REFUERZO PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO Y LA INTELIGENCIA

Álvarez Pérez, L. y González-Castro, P. (Coordinadores). Editorial EOS.
Nivel Óptimo de Utilización: de 5 a 7 años.

Según los autores, las actividades y tareas que se proponen en este programa de estimulación cognitiva tienen como objetivo que padres y profesores de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria sean capaces de trabajar habilidades de comprensión-expresión a edades muy tempranas. Son actividades para desarrollar la comprensión-expresión con hipertexto.

Esto es muy importante porque, si mejoramos la calidad del procesamiento léxico (lectura mecánica), semántico (comprensión) y sintáctico (expresión), se estimula la inteligencia, el pensamiento y el potencial de aprendizaje. Incluye el acceso a una versión informatizada en castellano y en inglés. Se puede aplicar el programa en papel y lápiz e informatizada. Se puede hacer una representación combinada, y una representación simbólica. Y en una aplicación del programa bilingüe EPI.com en lenguaje informático.



LA MEDIACIÓN EN ESCENA

Bernal Samper, Trinidad. Colección Psicología Jurídica. Editorial EOS.

Este libro trata de generar confianza en el escenario mediador. Las personas que suben a este escenario tienen en común la presencia de emociones intensas y una pérdida de confianza en los otros y en sí mismas, expresan el dolor de las promesas incumplidas o de estar cansadas de esperar que las cosas mejoren.

Hacerles sentir que comprendemos cómo se encuentran, cómo les afectan los acontecimientos, hacerles llegar el mensaje de que ellas puedan gestionar sus propios conflictos, es abrir una corriente positiva para que el cambio se produzca porque la confianza genera autoconfianza.

Esta corriente de confianza difícilmente puede generarse si el mediador no la tiene en sí mismo, en su competencia personal y profesional y en el proceso de mediación. Comprender y asumir la filosofía de la mediación es la manera de que la entiendan y compartan las partes.



Tras la *Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica I (Adultos)* (Benedet, García-Reyes y Reinoso, 2010) y *Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica II, (Niños)* (Benedet, Reinoso, Cuenca y García-Reyes), en los que se aborda la metodología de la evaluación neuropsicológica mediante una escala de inteligencia general, este nuevo volumen presenta una serie de instrumentos de evaluación específicos, entre los más utilizados habitualmente en la clínica y la investigación neuropsicológicas, bien como parte de la “evaluación neuropsicológica de base”, junto con esa escala de inteligencia general, bien como complemento a dicha evaluación de base cuando las hipótesis planteadas a partir de ella lo requieren.

Esta neuropsicóloga nos presenta dos nuevas obras:

EVALUACIÓN DE LAS ALTERACIONES DE LA MEMORIA, DE LA FLEXIBILIDAD MENTAL, DE LAS GNOSIAS ESPACIALES

M^o Jesús Benedet. ADIMA. 2013. Editorial CEPE.

Todos los instrumentos incluidos aquí han sido tipificados por la autora con extensos grupos de individuos españoles normales, de 15 años en adelante.

Este primer volumen incluye cinco instrumentos:

- Un nuevo **Test de Memoria Discursiva** (TEMEDI), junto con una versión reducida, tanto de este mismo test (TEMEDI-R) como del TAVEC (TAVEC-R), destinados estos últimos a la **evaluación de las alteraciones moderadas a severas de las funciones de aprendizaje**.
- Una nueva versión del Test de **Trazado de Camino** (TMT, del inglés Trail Making Test), que permite evaluar el control mental.
- Una tipificación española de las cuatro tareas más utilizadas de la **Batería Espacial de Boston** (BPB), que permiten evaluar las praxias bidimensionales y las gnosias visuales y espaciales.

Una batería neuropsicológica de base está constituida por una serie de tests mutuamente complementarios en el sentido de que, en conjunto, permiten hacer un chequeo general de cada uno de los subsistemas que integran el Sistema Cognitivo. Este chequeo, necesario en la primera etapa del proceso de evaluación neuropsicológica, es el que permite formular hipótesis iniciales acerca de qué subsistema o subsistemas del Sistema Cognitivo son los responsables de las alteraciones cognitivas y conductuales del paciente. Como se ha explicado en otros lugares (Benedet, 2002; 2009), el resto del proceso de evaluación consiste en someter a verificación esas hipótesis iniciales y, eventualmente, las hipótesis alternativas que se hayan de ir formulando a lo largo de dicho proceso.

EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ MENTAL CONTROLADA

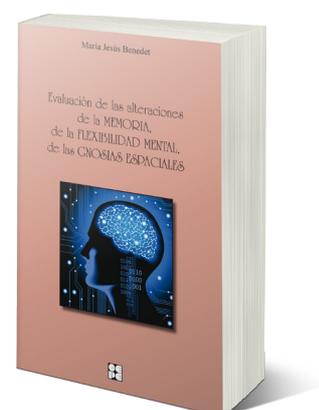
M^o Jesús Benedet. 2013. Editorial CEPE.

Todos los instrumentos incluidos aquí han sido tipificados por la autora con extensos grupos de individuos españoles normales, de 15 años en adelante.

En el volumen segundo se presenta un test de Fluidez Mental Controlada, con una versión verbal (TM-FVC), que incluye tres categorías fonológicas y tres categorías semánticas, y una versión no verbal o pictórica (TM-FPC). Ambas versiones han sido tipificadas con más de mil individuos de 15 años de edad en adelante.

Los test de fluidez mental controlada (FMC) son quizás los más utilizados en neuropsicología, tanto en la clínica como en la investigación y, muy especialmente, en la investigación sobre el diagnóstico diferencial de las demencias.

Sin embargo, una revisión de los resultados de estas investigaciones pone de manifiesto una gran falta de convergencia entre los resultados obtenidos por los diferentes autores, lo que deja demasiadas cuestiones abiertas. Una de las razones principales de esta discrepancia - si no la principal - es que hay numerosas versiones de estos tests y es poco probable que unas y otras sean mutuamente equivalentes (Chapman y Chapman, 1978; Hart, Smith y Swash, 1988; Miller, 1984).





Novedades Legislativas

RESUMEN DE NORMATIVA EDUCATIVA SEPTIEMBRE A DICIEMBRE DE 2012



3. ETAPAS EDUCATIVAS

3.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	24/09/2012	230	Orden ECD/2000/2012, de 13 de septiembre, por la que se regula el certificado oficial de estudios obligatorios para los alumnos que finalicen los estudios correspondientes a la educación básica sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y se modifican la Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado, y la Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria.
BOE	07/11/2012	268	Corrección de errores de la Orden ECD/2000/2012, de 13 de septiembre, por la que se regula el certificado oficial de estudios obligatorios para los alumnos que finalicen los estudios... (anterior).
BOE	08/11/2012	269	Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual .
DOCM	17/11/2012	231	Orden de 15/11/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan las subvenciones a entidades privadas de iniciativa social y ciudadana sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de cualificación profesional inicial , en la modalidad de Taller Profesional, para el curso 2012/2013.

3.4. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	03/09/2012	172	Orden de 18/07/2012, por la que se modifica la Orden de 27/01/2012, por la que se regula la evaluación en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado de Diseño en las especialidades de Diseño Gráfico, Interiores, Moda y Producto en Castilla-La Mancha.
BOE	03/11/2012	265	Varios Reales Decretos, de 11 de octubre, por los que se establecen diversos títulos asociados a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban sus correspondientes enseñanzas mínimas. <ul style="list-style-type: none"> • RD 1427/2012: constituye la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Animación. • RD 1428/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Interactiva. • RD 1429/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Impresa. • RD 1430/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Audiovisual. • RD 1431/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Publicitaria. • RD 1432/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía. • RD 1433/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Ilustración. • RD 1434/2012: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Cómic. • RD 1435/2012: Téc. de Artes Plásticas y Diseño en Asistencia al Prod. Gráfico Interactivo. • RD 1436/2012: Téc. de Artes Plásticas y Diseño en Asistencia al Prod. Gráfico Impreso.
BOE	10/11/2012	271	Órdenes de 30/10/2012, por la que se establece el currículo de diversos títulos de enseñanzas deportivas: <ul style="list-style-type: none"> • Orden ECD/2406/2012: Técnico Deportivo en las Disciplinas Hípicas de Salto, Doma y Concurso Completo y Técnico Deportivo en las Disciplinas Hípicas de Resistencia, Orientación y Turismo Ecuestre. • Orden ECD/2407/2012: Técnico Deportivo en Salvamento y Socorrismo. • Orden ECD/2408/2012: Técnico Deportivo Superior en Hípica. • Orden ECD/2409/2012: Técnico Deportivo Superior en Salvamento y Socorrismo.

5. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

5.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	03/09/2012	172	Orden de 25/07/2012, por la que se regula la organización y funcionamiento de los diferentes órganos que forman el modelo de formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	10/09/2012	177	Orden de 04/08/2012, por la que se regula la acreditación de centros y tutores de prácticas y el desarrollo del prácticum, para la obtención del título de Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
DOCM	07/12/2012	219	Resolución de 30/11/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convoca el programa de formación en el aula durante el curso 2012/2013
DOCM	14/12/2012	244	Resolución de 03/12/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan plazas para que el profesorado de especialidades vinculadas a las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y de las Artes Plásticas y de Diseño realice estancias de formación en empresas o instituciones de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	19/12/2012	248	Corrección de errores de la Resolución de 03/12/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan plazas para que el profesorado de especialidades... (anterior)

5.2. INSPECCIÓN

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	05/12/2012	238	Resolución de 31/10/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2012-2013.

5.3. PERSONAL Y OPOSICIONES

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	20/09/2012	185	Resolución de 13/09/2012, de la Dirección General de la Función Pública y Justicia, por la que se publican las propuestas de contratación de los aspirantes aprobados en el proceso selectivo de consolidación de empleo de personal laboral de la categoría de Auxiliar Técnico Educativo de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha convocado por Resolución de la Consejería de Administraciones Públicas y Justicia de 16/03/2010.
BOE	05/10/2012	240	Orden ECD/2107/2012, de 27 de septiembre, por la que se establecen las normas procedimentales aplicables a los concursos de traslados de ámbito estatal , que deben convocarse durante el curso 2012/2013, para personal funcionario de los Cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
DOCM	26/10/2012	210	Resolución de 22/10/2012, de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa, por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre.
DOCM	29/10/2012	211	Resolución de 25/10/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal entre funcionarios y funcionarias docentes de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria , Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, pertenecientes al ámbito de gestión de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
DOCM	29/10/2012	211	Resolución de 25/10/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal entre funcionarios y funcionarias de los Cuerpos de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa y de Inspectores de Educación.
DOCM	29/10/2012	211	Resolución de 25/10/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal y procesos previos del Cuerpo de Maestros para la provisión de puestos de trabajo vacantes en los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Educación de Adultos, dependientes del ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	14/12/2012	300	Resolución de 5 de diciembre de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación de lengua española en Centros educativos para el curso académico 2013-2014.
BOE	27/12/2012	311	Orden ECD/2784/2012, de 19 de diciembre, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de personal docente en el exterior .
DOCM	28/12/2012	254	Orden de 21/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se deroga la Orden de 26/12/2011, por la que se aprueba el Programa de Acción Social para el personal funcionario docente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.



III JORNADAS DE ORIENTACIÓN



CUENCA 2013

Cuenca acoge la tercera edición de las Jornadas de Orientación.

La Asociación de Orientadores en Castilla-La Mancha, APOCLAM es la encargada de organizar este evento, que está auspiciado y promovido por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE).

Las III Jornadas Nacionales de Orientación pretenden ser un escaparate de la situación de la orientación en el momento actual, así como servir de cauce para implementar que la calidad educativa pasa por potenciar la orientación sobre las bases de la innovación y la investigación en sus distintos aspectos y ámbitos profesionales.

Más información e inscripciones en www.jornadas.apoclam.org

VIERNES 19 DE ABRIL

16.00 - 16.30 hrs: *Recepción de participantes, acreditación y recogida de material.*

16.30 - 17.00 hrs: *Inauguración por las autoridades.*

Ilmo. Sr. Alcalde de Cuenca D. Juan Ávila Francés.

D^a Isabel Couso Tapia, Directora General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.

D^a María Angeles Zurilla Cariñana Vicerrectora de Cultura y Extensión Universitaria de la UCLM.

D. Francisco Javier Carrascosa Baeza, Coordinador Servicios Periféricos de Educación, Cultura y Deporte en Cuenca.

D. Jesús Sánchez Felipe Presidente de APOCLAM.

D. Juan Antonio Planas Domingo Presidente COPOE.

Homenaje a Jesús Cañamares Cantero, *In memoriam*

17.00 - 18.30 hrs: *PONENCIA INAUGURAL. Orientación, investigación e innovación como pilares de la calidad educativa.*

Dr. D. Jesús de la Fuente Arias. Catedrático Acreditado de Psicología de la Educación, en el Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Humanidades y Psicología de la Universidad de Almería.

Presentación: D. José Luis Galve Manzano.

18.30 - 19.00 hrs: Descanso - Café

19.00 - 20.30 hrs: *MESA REDONDA. Calidad e innovación en orientación, experiencias innovadoras en orientación en las primeras etapas:*

- **Una propuesta de impulso de la competencia de aprender a aprender en un CEIP.** D^o. M^a José Rodrigo Lara y D. Sergio Carretero Galindo, orientadores en primaria (APOCLAM).
- **Webs educativas de APOCLAM como herramientas de apoyo a la comunidad educativa.** D^o. M^a Carmen Fernández Almoguera y D. Enrique López López, Orientadores de grupos de trabajo colaborativo de APOCLAM.
- **El orientador educativo como dinamizador de proyectos para el desarrollo** (Premio Nacional de Educación para el desarrollo AECID). D. Ismael Díaz Gómez, orientador CEIP Rufino Mansi (Alcaudete de la Jara, Toledo).

Modera: D. Pedro Carlos Almodóvar Garrido.

20.30 hrs: Conclusiones

21.00 hrs: Visita guiada a la ciudad

09.30 - 11.00 hrs: MESA REDONDA. Experiencias innovadoras en orientación en secundaria y postobligatoria:

- Organización para el éxito del Centro escolar de secundaria. D. Gregorio Sebastián Arribas. Experto en Dirección y Organización de centros educativos. Licenciado en Psicopedagogía / Maestro.
- Una propuesta para trabajar las competencias educativas en un IES. Profesorado del IES "Castillo de Fatetar" (Espera, Cádiz).
- El E-portafolio para la orientación vocacional. D. Víctor Cuevas, orientador del IES Joaquín de Araujo (Madrid).

Modera: D^o. Andrea Barrios Valdés.

11.00 - 11.30 hrs: Descanso - Café**11.30 - 13.30 hrs: TALLERES A ELEGIR** (1^o opción de taller):

- **Taller 1. Dinamización grupal y resolución de conflictos a través del teatro.** D. Nicolás Ost. Psicólogo y coordinador Interred Madrid y Castilla-La Mancha.
- **Taller 2. Comunicación eficaz para el alumnado y el profesorado.** D^o. Marta Gómez, formadora de Interpersonal Skills Agency (IPSA).
- **Taller 3. Autontrol emocional y manejo de la ira.** D. Agustín Caruana Vañó, psicólogo y doctor en Medicina. Asesor Atención a la Diversidad, Compensatoria e Interculturalidad del CEFIRE de Elda (Alicante).
- **Taller 4. Doce claves para la evaluación de la lecto-escritura mediante disociaciones.** D. J. Luis Galve Manzano (APOCLAM) y D. José Luis Ramos Sánchez (APOEX-UNEX).
- **Taller 5. Construyendo la inclusión en la discapacidad visual.** D^o. Marta Álvarez G^o, profesora de la ONCE y D^o. Carmen Jiménez G^o San Antón maestra del CEIP "Alfonso VI" (Toledo).

Coordinación: D. Sergio Carretero Galindo.

13.30 hrs: Conclusiones**14.00 - 16.00 hrs: Comida** | Durante este espacio se realizará la asamblea general de COPOE**16.00 - 18.00 hrs: TALLERES A ELEGIR** (2^o opción de taller):

- **Taller 1. Dinamización grupal y resolución de conflictos a través del teatro.** D. Nicolás Ost. Psicólogo y coordinador Interred Madrid y Castilla-La Mancha.
- **Taller 2. Comunicación eficaz para el alumnado y el profesorado.** D^o. Marta Gómez, formadora de Interpersonal Skills Agency (IPSA).
- **Taller 3. Autontrol emocional y manejo de la ira.** D. Agustín Caruana Vañó, psicólogo y doctor en Medicina. Asesor Atención a la Diversidad, Compensatoria e Interculturalidad del CEFIRE de Elda (Alicante).
- **Taller 4. Doce claves para la evaluación de la lecto-escritura mediante disociaciones.** D. J. Luis Galve Manzano (APOCLAM) y D. José Luis Ramos Sánchez (APOEX-UNEX).
- **Taller 5. Construyendo la inclusión en la discapacidad visual.** D^o. Marta Álvarez G^o, profesora de la ONCE y D^o. Carmen Jiménez G^o San Antón maestra del CEIP "Alfonso VI" (Toledo).

Coordinación: D. Sergio Carretero Galindo.

18.00 - 18.30 hrs: Descanso - Café**18.30 - 19.30 hrs: COMUNICACIONES SIMULTÁNEAS Y PANELES:** Convocatoria abierta

- Ámbito de atención diversidad (evaluación e intervención).
- Ámbito de la tutoría y orientación.
- Ámbito de la convivencia.
- Ámbito de enseñanza y aprendizaje.

19.30 - 20.30 hrs: MESA REDONDA. El futuro y presente de la orientación

- D^o. M^o Gema Gómez González. Asesora de atención a la diversidad del Servicio de Inclusión Socioeducativa, D.G de Organización, Calidad educativa y Formación Profesional. Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.
- D. Juan Antonio Planas Domingo. Presidente de COPOE.
- D^o. Asunción Manzanares. Departamento de Pedagogía de la UCLM.
- D. Fidel Jerónimo Quiroga. APOCLAM. Orientador en Castilla-La Mancha.

Modera: M^o del Carmen Fernández Almoguera.

20.30 hrs: Conclusiones**22.00 hrs: Cena de clausura**



III JORNADAS
DE ORIENTACIÓN



CUENCA 2013

**LA ORIENTACIÓN:
INNOVACIÓN Y
CALIDAD EDUCATIVA**

**19-20
ABRIL 2013**

www.jornadas.apoclam.org