

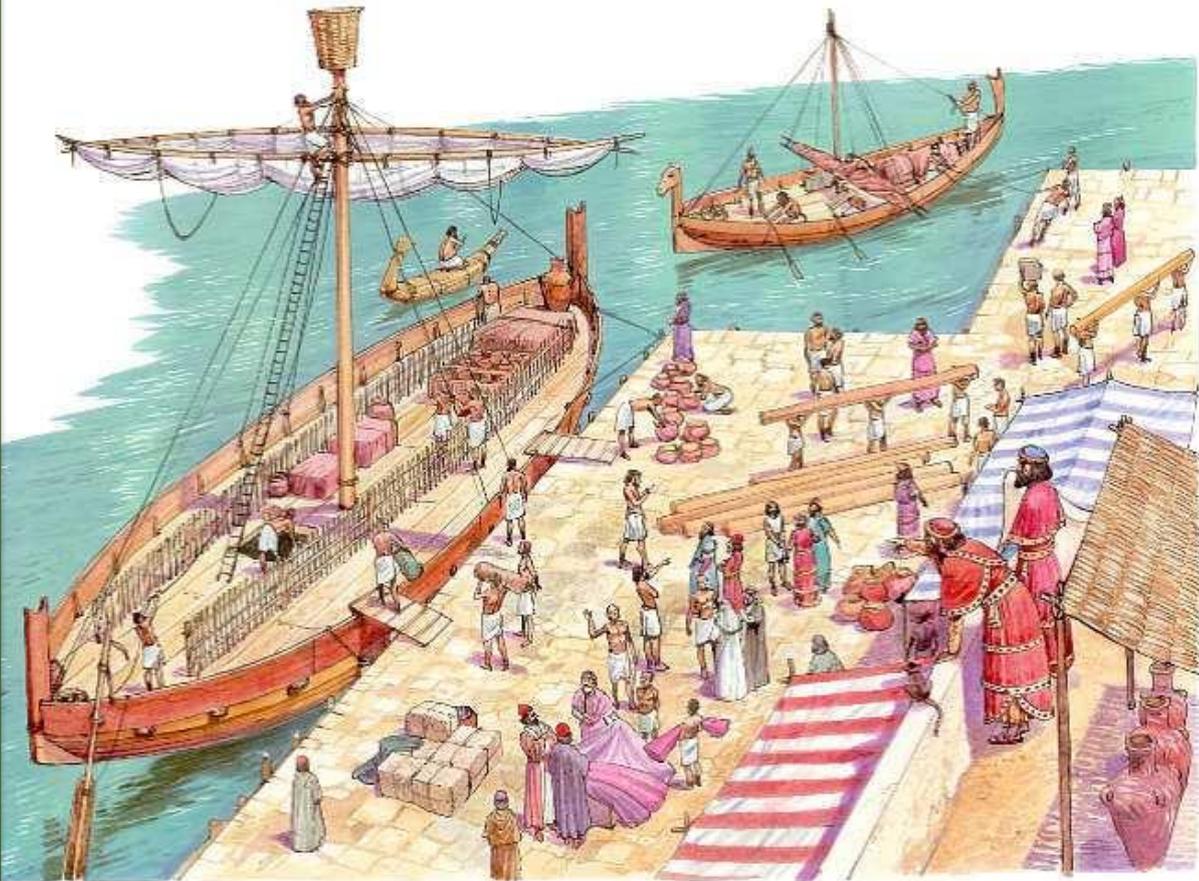


TARTESSOS



Revista de Educación

Nº 12 Noviembre-Diciembre 2016



Fenicios en Cádiz



DESCARGAR
LA REVISTA DE EDUCACIÓN
TARTESSOS

<https://goo.gl/kRjINV>



Multimedia sobre Tartessos

<https://goo.gl/d1q9X0>

<https://goo.gl/uvtbDO>

¡ASOCIATE!

Cumplimenta la hoja de inscripción siguiendo el enlace. La cuota anual es de 50 €

Para el pago de la cuota, puedes hacer un ingreso en la cuenta del Banco Santander ES16 0049 4590 17 2110043945

HOJA DE INSCRIPCIÓN

<https://goo.gl/zMt6TE>

ISSN 2386-8783

Depósito Legal: CA 101-2016

Imprime

**buenas
impresiones**
Impresión digital y copistería
Avda. Micaela Aramburu nº 21 - El Puerto de Santa María
info@buenasimpresiones.com
956 85 66 03

Portada

Los fenicios desarrollaron extraordinariamente artesanías comerciales, produjeron una serie de objetos fácilmente comerciables en el mundo antiguo, tales como armas, vasos, adornos de bronce y cobre, tejidos y hasta objetos de vidrio, que alcanzaban precios módicos y/o accesibles.

Los fenicios conocieron muchas rutas de navegación en el Mediterráneo, llegaron hasta el estrecho de Gibraltar y luego alcanzaron llegar hasta las islas británicas. Llegaron a circunnavegar el continente de África, por orden del faraón de Egipto.

Los fenicios descubrieron como y de donde obtener las materias primas, como cobre, estaño, etc., para sus productos.

Dado el aumento de la densidad poblacional, **los fenicios fundaron muchas colonias alrededor del Mediterráneo**, que servirían como puestos de comercio y de suministro. Las más conocidas colonias fenicias fueron las ciudades de Cartago (norte de África) y Cádiz (en España).

Los fenicios ostentaron una hegemonía comercial en el Mediterráneo (Talasocracia) y fueron serios competidores de los griegos, etruscos y romanos.

Así como los tirios fundaron Gades, también los focenses, griegos de Jonia, fundaron una colonia destinada a facilitar su comercio con Tartessos: esta colonia fue Mainake. Ya sabían de estas tierras probablemente por escritos minoicos o cretenses mucho más antiguos, pero decidieron no traspasar las columnas de Hércules como sus predecesores y quedarse en nuestras costas, por la presencia de los competidores fenicios. Y gracias a la simpatía mostrada por los tartesios, quizás primos de otros tiempos, enseguida encontraron buenas relaciones de las que ocuparse.



Los fines de la Sociedad Pedagógica Tartessos son los siguientes:

- a) Potenciar **sistemas educativos** de excelencia, laicos, pluriculturales, comprensivos y democráticos, fruto de un pacto constitucional consensuado, como herramienta de progreso económico, social y cultural.
- b) Concienciar a la sociedad de que las inversiones en Educación no son un gasto social sino una inversión en I+D+I.
- c) Respetar el pluralismo ideológico, religioso, cultural o de cualquier tipo que se muestre y actúe con respeto hacia los demás y luchar ideológicamente contra planteamientos radicales, extremistas y/o excluyentes, potenciando la Educación en Valores, el aprendizaje crítico y la Educación Emocional.
- d) Promover una formación inicial del profesorado, basada en la adquisición de un Grado Universitario que contemple una formación teórica impartida por la Universidad y una formación práctica, impartida por personas con experiencia en la práctica docente en centros escolares. Colaborar con las Universidades en el diseño de un Máster para Equipos Directivos, como titulación necesaria para el desempeño de los cargos directivos en los centros escolares
- e) Favorecer una formación continua del profesorado y de los Equipos Directivos, a través de cursos de actualización permanente, de carácter obligatorio, incluidos en la jornada laboral.
- f) Estimular la creación de un Estatuto de la Función Docente que garantice la consideración de autoridad pública a sus miembros y la promoción profesional a través de una Carrera Docente basada no sólo en las titulaciones y las actividades de formación sino también en la excelencia en el ejercicio de la práctica docente.

Y para su consecución se desarrollarán las siguientes actividades:

- Participar en el proceso de formación del profesorado y de los Equipos Directivos organizando eventos formativos puntuales, tales como Jornadas, Congresos ... y manteniendo eventos permanente tales como MOOC y similares mediante actividades formativas presenciales o a través de plataformas online.
- Editar una Revista de Educación en formato *online*, que recoja todas las novedades del sector educativo y sirva como vía para la actualización profesional de los docentes y para la difusión de las buenas prácticas docentes y la investigación pedagógica.
- Construir un sitio web multifuncional que incluya tanto las distintas modalidades de presencia en la red (páginas web, blogs,...) como herramienta de promoción de la Sociedad como las plataformas formativas desde las que se impartan las actividades o se faciliten herramientas digitales de aplicación en el aula y sus tutoriales formativos.

INDICE

EDITORIAL	4
AUTOESTIMA	5
EL MÉTODO ABN	7
UNA REVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	7
PROYECTO HAVISA	15
HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE Y PREVENCIÓN DE RIESGOS EN EL HOGAR Y PROFESIONALES	15
DIVERSIDAD	18
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)	18
DOSSIER: ALTAS CAPACIDADES	21
LA PRECOCIDAD EN EL DESARROLLO	21
MINDFULNESS Y ALTAS CAPACIDADES: ¿UN ENCUENTRO BENEFICIOSO?	31
LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO AACCII	34
LOS DEBERES, ¿UN DEBER?	41
IBS. UNA BUENA SOLUCIÓN	43
COMPETENCIA DIGITAL	44
LA CURACIÓN DE CONTENIDOS	46
APLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS	44
EL LIBROMEDIA DE SANTILLANA	49
EVENTOS	51
XXXIV CONGRESO DE FEDADI	51

Por fin, el Congreso de los Diputados se ha tomado cumplida venganza del ministro Wert y ha paralizado la LOMCE. Sin embargo, lo más probable es que la unanimidad de los grupos parlamentarios, excepto el del PP, a la hora de destruirla no se verá continuada por un consenso parecido a la hora de establecer una nueva. En ese momento, aflorarán las posturas opuestas entre unos y otros.

Seguirá la guerra entre los partidarios y detractores de la concertación de este servicio público con centros escolares privados, al igual que lo hace en otros servicios públicos como la Sanidad, por ejemplo.

Seguirá la guerra entre los partidarios y detractores de la enseñanza de la religión, en horario lectivo o no lectivo, como asignatura evaluable, etc... Seguirá la guerra entre educación diferenciada entre niños y niñas, como si esto fuera un símbolo de la Iglesia y de la dictadura.

Seguirá la guerra de los partidos soberanistas para mantener el control de la educación, como instrumento principal para fomentar el nacionalismo, continuando con la política de inmersión lingüística, de manipulación histórica, cultural e ideológica, en la que han basado su éxito en la época en que eran la llave de la gobernabilidad del Estado.

En resumen, aflorarán las posturas ideológicas que caracterizan a los partidos autodenominados de derecha, centro o izquierda y... poco más. Consenso difícil, pero no determinante de lo que todos dicen defender: la calidad de la educación.

A todo esto, la Comunidad Educativa seguirá pasmada, a la espera de acontecimientos, como si la calidad del sistema educativo se sustentara únicamente en esos pilares. Y todos continuaremos picando el anzuelo de que, solucionando estos temas, la educación obtendrá un éxito arrollador. Es decir, todos continuaremos prestando nuestra atención a la defensa de posturas ideológicas, que muchas veces, se basan en atacar los cimientos ideológicos de sus competidores y no en buscar la prestación de un servicio público de calidad.

Seguiremos fomentando la postura cómoda de culpar a los otros y... quedarnos tan tranquilos.

En California, un estudio detectó que los descendientes de chinos lo hacen mejor que los que descienden de mexicanos... en el mismo sistema educativo. En una reciente entrevista televisiva, Bertín Osborne afirmaba que una de las características que diferencian al norteamericano del español es su actitud ante la vida. Y ponía un ejemplo para pensar. "Imaginemos un limpiabotas a la puerta de un hotel de lujo viendo entrar a un millonario. El limpiabotas norteamericano pensaría: Algún día seré como él. El limpiabotas español, en cambio, pensaría: Algún día estarás como yo". Es posible que nos moleste esta afirmación. Desde luego no contribuye a aumentar nuestra autoestima, pero es también posible que no ande descaminado del todo.

Lo primero está relacionado con lo segundo. Es la actitud vital positiva y emprendedora la que hace progresar a los pueblos. Es posible que el estado del bienestar al que todos aspiramos, no sea tan bueno como nos parece. Es posible que lleve en su interior el germen de su propia destrucción si nos dejamos llevar únicamente por su aspecto proteccionista de derechos, sin pensar en el esfuerzo que es necesario hacer para mantenerlo vivo.

En cuanto a la tolerancia ante la falta de disciplina, como en el caso anterior, nos vamos deslizando poco a poco hacia la anarquía. Tolerar la falta de disciplina es atacar la base de la sociedad. Si no respetamos nuestras normas de convivencia, volveremos a la selva.

Estas actitudes *desmotivan* al alumnado y *quemán* al profesorado. Pero, ¿estas circunstancias están siendo estudiadas y debatidas en España? Los pobres resultados académicos... ¿a qué se deben? Se tendrán en cuenta en un deseable Pacto Educativo de Estado?

Motivar al alumnado y al profesorado podría ser una de las palancas clave para reducir la brecha económica y social entre ricos y pobres. Para eso, hay que tomarse en serio la Educación. Deseamos que la reciente creación de la Comisión para el estudio de la sustitución de la LOMCE sea el primer paso para cambiar este estado de cosas.

Continuamos nuestra tarea de intentar aumentar la autoestima de los andaluces y, con ella, la del resto de españoles, ofreciendo las biografías de personajes poco valorados y prácticamente desconocidos, empezando por las más ignoradas de todas: las mujeres andaluzas

A su vuelta, en 1958, empezó a trabajar en la Junta de Energía Nuclear. Con una beca de intercambio de este organismo trabajó junto a D. Noveli en síntesis de proteínas en el Oak Ridge Laboratory entre 1960 y 1961 y a continuación en el grupo de Severo Ochoa en la Universidad de Nueva York entre 1962 y 1963.

"He seguido trabajando otros veintidós años en la Junta de Energía Nuclear con entusiasmo y tratando de aprovechar mi preparación y experiencia, aunque chocando con toda clase de obstáculos. Como llevo 16 años de jubilación, al recordar veo todo como una trayectoria ilusionante y llena de interés, tanto por los temas de trabajo como por las personas con las que he tenido relación"



María Zambrano Alarcón nació en Vélez-Málaga el 22 de abril de 1904, hija de Blas Zambrano García de Carabante y Araceli Alarcón Delgado, ambos maestros, como también lo fue su abuelo paterno, Diego Zambrano. Estando de vacaciones con su abuelo materno en Bélmez de la Moraleda (Jaén), María sufrió el primer aviso de lo que a lo largo de su vida sería una constante: su salud delicada; en esa primera ocasión se la llegó a dar por muerta tras un colapso de varias horas y una larga convalecencia.

En 1909 se trasladó con su familia a Madrid y al año siguiente se mudaron a Segovia al conseguir su padre la cátedra de Gramática Castellana en la Escuela Normal de Maestros de la ciudad.

En Segovia inició María un luego prohibido primer amor con su primo carnal Miguel Pizarro entre 1917 y 1921, año en el que la familia intervino y Miguel fue enviado a Japón, como profesor de español en la Universidad de Osaka. Tras un primer momento de desolación, la fuga de su primo la llevó a vivir una nueva experiencia amorosa, recogida en su epistolario, con Gregorio del Campo.



Las Misiones Pedagógicas

Aquel mismo año, y en un contexto vital muy diferente, conoció a través de su amiga Maruja Mallo en la tertulia de Valle Inclán a Rafael Dieste, que sería en adelante uno de sus más grandes amigos; con él y otros jóvenes de ese grupo (Arturo Serrano Plaja, Luis Cernuda, Sánchez Barbudo y el que más tarde será su marido, Alfonso Rodríguez Aldave) participó en algunas Misiones en Cáceres, Huesca y

Cuenca, entornos y quehaceres en los que las angustias personales que la habían asediado fueron desplazadas por la realidad de una "tarea española".

En ese periodo, entre 1932 y 1934, María Zambrano colaboró con generosidad en los cuatro círculos culturales que frecuentaba: la *Revista de Occidente*, la poética reunión de estrellas del 27 reunida en *Los Cuatro Vientos*, la juvenil *Hoja Literaria* de Azcoaga, Barbu-do y Plaja y el santuario de José Bergamín *Cruz y Raya*, en cuyas tertulias conocerá a un aturdido Miguel Hernández al que acogerá en una sintonía de silencios y pesares.

Profesora en la Universidad Complutense de Madrid, se exilió al término de la Guerra Civil y ejerció su magisterio en universidades de Cuba, México y Puerto Rico.

En 1981 fue recompensada con el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, en su primera edición. A su vez, el ayuntamiento de Vélez-Málaga, su ciudad natal, la nombró Hija Predilecta. Al año siguiente, el 19 de diciembre, la Junta de Gobierno de la Universidad de Málaga acordó su nombramiento como Doctora honoris causa.

Tras una recaída en su salud y que los médicos la declarasen desahuciada, la ya anciana pero aún lúcida pensadora se recuperó y el 20 de noviembre de 1984, María Zambrano regresó por fin a España tras casi medio siglo de exilio. Se instaló en Madrid, ciudad de la que saldría ya en pocas ocasiones. En esta última etapa la actividad intelectual fue, sin embargo, incansable.

Continuaron también los reconocimientos oficiales: Hija Predilecta de Andalucía en 1985, y en 1987, se constituye en Vélez-Málaga la fundación que lleva su nombre. Finalmente, en 1988 se le concedió el Premio Cervantes.

Murió en Madrid el 6 de febrero de 1991, y fue enterrada entre un naranjo y un limonero en el cementerio de Vélez-Málaga, donde luego se trasladaron también los restos mortales de sus "dos Aracelis", su madre y su hermana. En la lápida puede leerse a modo de epitafio, el verso del *Cantar de los Cantares*, «Surge amica mea et veni».

Siguió recibiendo reconocimientos a título póstumo, muchos de ellos reivindicaciones autonómicas: Hija Predilecta de la Provincia de Málaga en 2002. El 27 de noviembre de 2006 el Ministerio de Fomento bautizó con su nombre la estación central de ferrocarril de Málaga. En 2008 se botó el buque remolcador de salvamento marítimo, María Zambrano (BS-22).

Para el logro de los objetivos apuntados, las actividades programadas han de tener como referentes una serie de contenidos, competencias y elementos formativos. El desglose de tales contenidos facilitará la labor de programación y nos permitirá no olvidar ninguno de los aspectos formativos más valiosos a los que se refieren los objetivos citados. Entre estos contenidos debemos tener presentes, al menos, los siguientes:

Desarrollo personal y social:

El abordaje de estos aspectos debe permitir la conexión de la escuela con la realidad social, debatiendo sobre temas considerados como prioritarios por la sociedad actual. Se trata de que el alumnado vaya comprometiéndose con la búsqueda de soluciones justas y solidarias a los problemas, adquiriendo los valores propios de una sociedad democrática. (..)

En definitiva, algunos de los aspectos que deben abordarse en este bloque, son los siguientes:

- Autoestima y autoconcepto.
- Educación emocional.
- Habilidades y competencias sociales.

(...)

Guía para la elaboración del POAT (Junta de Andalucía)
<https://goo.gl/YO8TZo>

Matrera

LECTURA RECOMENDADA: <https://goo.gl/KcgXWt>



Una revolución en la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas

INTRODUCCIÓN.

El método de cálculo ABN (Abierto Basado en Números) se está convirtiendo en un fenómeno escolar y social sin precedentes. En su noveno año de implantación se ha extendido por todas las Comunidades Autónomas de España (salvo Euskadi) y, todavía con valor testimonial, por países como Francia, Estados Unidos, Méjico, Venezuela, Colombia, Perú, Chile, Uruguay y Argentina. Se ha generado en este tiempo una enorme cantidad de materiales y documentos, amén de cuadernos específicos de trabajo y libros de texto, abarcando desde el primer curso de Educación Infantil hasta el Sexto Curso de Primaria.

Hubo, es verdad, un planteamiento renovador masivo allá por los primeros setenta del siglo pasado, cuando desde el Ministerio de Educación se implantó, por Decreto (y nunca mejor dicho) la matemática de conjuntos. Pero no tiene que ver mucho con lo que ha sucedido después. Fue una imposición desde arriba, con unos libros de texto obligados a seguir ese enfoque, y a la que los docentes no les quedó más remedio que implementar con mejor o peor suerte. Como todas las cosas que se hacen así, pasó el tiempo y esa forma de trabajar las matemáticas desapareció de las aulas y no dejó mayor huella.

El ABN ha seguido un camino inverso. Nace en las aulas y se propaga por las aulas, de docente a docente, en un movimiento de abajo a arriba, apoyándose en el boca a boca, en las nuevas tecnologías y, ocasionalmente, con ayuda de los medios de comunicación. Su implantación es más meritoria si se considera que no tiene ningún patrocinio oficial, ni hay detrás ninguna institución que lo apoye o favorezca su propagación. En este sentido, el método ABN se ha convertido en un exponente del poder transformador que posee la propia escuela y el dinamismo y calidad de muchos de los docentes del sistema educativo español.

Supone, respecto a las prácticas tradicionales, un cambio completo de paradigma, una ruptura total en lo que se refiere a los contenidos y a la forma de tratarlos. Destierra las prácticas rutinarias, las viejas cuentas, el aprendizaje memorístico sin comprensión. Despierta en los alumnos un gran entusiasmo por la asignatura de Matemáticas, que pasa a convertirse en muchísimos casos en la materia de mayor éxito escolar y en la preferida por los alumnos.

En el presente artículo quiero explicar los elementos clave de esa renovación, y explicar a los lectores los elementos nuevos que se aportan desde el enfoque ABN. Lo haré centrándome en cuatro apartados, que son los cuatro fundamentales pilares en los que se asienta el método: el método está basado en el trabajo con los números y no con cifras descontextualizadas, es abierto en el sentido de que cada alumno puede trabajar a su propio ritmo, se acoge a un enfoque realista y concreto en el trabajo matemático, y fomenta un aprendizaje conceptual, procurando que los niños comprendan todo lo que hacen.

Jaime Martínez Montero, natural de Argamasilla de Alba (Ciudad Real), ha sido Inspector de Educación desde 1977 hasta Febrero de 2014, en que se ha jubilado.

Es maestro y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha publicado numerosos artículos y libros. Es miembro de la Orden de Alfonso X el Sabio, con la categoría de Encomienda con Placa.

Ha sido Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Ha sido miembro del Comité Científico de la Agencia Andaluza de Evaluación.

A lo largo de su carrera ha desempeñado diversos cargos: Inspector-Jefe de Cádiz, Inspector Central del Ministerio de Educación, Director Provincial de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa y de Atención Temprana y Agregado de Educación en la Embajada de España en Suiza.

jmartínez1949@gmail.com

<http://algoritmosabn.blogspot.com.es/>

<https://www.youtube.com/channel/UC9u-FuQGOriZwNIFSHDvhSg>

CÁLCULO BASADO EN NÚMEROS.

El cálculo tradicional "rompe" los números y calcula con ellos tratándolos como si fueran composiciones de dígitos. Así, cuando el niño opera con centenas lo hace como si fueran unidades, por lo que las técnicas de colocación se revelan como aspectos muy importantes. Apenas se trabaja el sistema de numeración y se olvida el valor posicional de las cifras, que sólo se toman en consideración cuando se leen los números. En el ABN no se hace nada de esto. Debajo de "cálculo basado en números" hay unos contenidos concretos que suponen un cambio radical respecto a las prácticas que se han seguido hasta ahora. Intentaré sintetizarlos en las siguientes líneas.

Cálculo basado en números exige un gran dominio del sistema de numeración.

Los alumnos trabajan intensamente el universo de los números, circulan por él con gran fluidez, crean atajos y caminos que facilitan los cálculos. Estructuran y dotan de sentido la masa informe de números. Los alumnos ABN cuentan muy bien y de todas las maneras. Se entrenan desde pequeños en comprender el tamaño de los números y se vuelven expertos en la composición y descomposición de los mismos. Conocen las equivalencias entre los órdenes de magnitud y de ese conocimiento se introducen, sin soluciones de continuidad, en el mundo de las operaciones y transformaciones.



<https://goo.gl/GpHEh6>

Se trabaja con números, no con cifras. Si el alumno ha de sumar al número 345 el número 189, ha de sumar al 345, completo, el 189, completo y con sentido. Si no es capaz de hacerlo mentalmente, descompone en partes más pequeñas, pero que conservan el significado.

El dominio de la numeración se extiende al conocimiento del sistema general y no sólo a una de sus concreciones. Para ello trabajan bases de numeración distintas de la decimal, con las

que llegan también a operar. Y desembocan en la conversión de los números en una expresión polinómica, desde la cual se inician, con perfecta comprensión del proceso, en el Álgebra.

Cálculo basado en números significa operar de izquierda a derecha, y no de derecha a izquierda.

Con los números ocurre como con las palabras: se procesan en la dirección izquierda-derecha, y no sólo en la división, sino en todas las operaciones. Este es un cambio muy notable y que viene a explicar el alto nivel de cálculo mental que alcanzan los alumnos. No es lo mismo operar con números completos y llenos de significado, que tener que recordar posiciones de cifras y, tras ello, leer entonces lo obtenido en sentido inverso al que se han ido hallando. El cálculo tradicional ha demostrado que genera una escasa capacidad para el cálculo mental. El sistema limita mucho las posibilidades. Más de cien años de historia escolar han mostrado una y otra vez esa carencia. En el caso del ABN, tal vez lo que más llame la atención sea la potencia de cálculo.

Como acabo de decir, seguir la dirección izquierda-derecha es algo imprescindible para dotar de significado a los números. Cuando lo tienen, son más sencillos de retener y ocupan menos lugar en la memoria de trabajo. El cálculo de izquierda a derecha se ha convertido en una seña de identidad y en un elemento imprescindible. Ha costado trabajo cambiar un modo de operar inveterado, anidado en lo más profundo de los automatismos del cálculo. Pero se ha conseguido y gracias a ello el nivel de cálculo de docentes y alumnos ha subido tanto que, cuando se contemplan operaciones que los alumnos resuelven

mentalmente, hay personas que piensan que hay truco detrás de ello o que, sencillamente, amañamos lo que se presenta a la vista de todos.

El cálculo de izquierda a derecha es imprescindible para circular por la enorme ciudad de los números. La metáfora es válida. Circular por una ciudad gigantesca requiere que se conozcan las grandes avenidas, los grandes ejes, y a partir de ahí se van desdoblado en calles menores. Lo mismo ocurre con los números.

Cálculo basado en números supone la eliminación de las dificultades del cálculo tradicional.

Conocer con profundidad el sistema de numeración y operar basándose en ese conocimiento permite orillar las dificultades tradicionales del cálculo de toda la vida. Como sabe todo el mundo, se trata de un cálculo basado en el ábaco, y por ello aparecen unas servidumbres derivadas del formato que se emplea. Pero en el ABN no hay nada de esto, por lo que los "cocos" de las cuentas ni existen.

En ABN no hay llevadas ni nada que se le parezca. No las hay en ninguna operación, y nuestros alumnos están totalmente ajenos a esta forma de trabajar. Su ágil circulación por los números le permite orillar el truco de las llevadas, ganando en eficacia y seguridad. ¿Cómo hace el alumno una sustracción del tipo $700-156$? Puede hacerla por distintos procedimientos, según sea el problema al que responda (detracción, comparación, escalera ascendente o escalera descendente). En el caso de la detracción, primero el niño quita el 100, y le quedan 600, luego quita las 50, y le quedan 550, finalmente retira o cuenta para atrás las 6 unidades. Ya tiene el resultado 544.

No se plantean los problemas de los ceros intermedios ni de la colocación de las cifras. En ABN no hay que poner nada en columnas, porque los niños tienen un alto sentido del valor posicional de las cifras que componen el número. Cuando multiplican 506 por 7, no tienen que multiplicar el siete por el cero, y si el cero está en el multiplicador no tienen que efectuar correcciones en la colocación de los productos parciales.

En el caso de la división no existen los problemas del "cero al cociente" o, el más complejo, el del "cero al cociente al final de la operación". Si dividen 4012 entre 4, hacen lo que sigue: i) reparten 4000 entre 4, y obtienen 1000; ii) reparten los 12 que les quedan, y tiene 3 de cociente parcial; iii) suman los cocientes parciales y obtienen el resultado, que es 1003.

En el caso de la división con decimales en el divisor no precisan hacer ninguna transformación en el dividendo y en el divisor. Dividen exactamente igual que si no hubiera decimales. De paso, evitan el disparate que lleva implícito el modelo tradicional. Imaginemos que se quieren envasar 7500 litros en botellas de 2,5 litros. Pues no se puede hacer. Lo que se hace es embotellar 75 000 litros en garrafas de 25 litros. Eso sí, el número de botellas es el mismo.

De paso, evitan el disparate que lleva implícito el modelo tradicional. Imaginemos que se quieren envasar 7500 litros en botellas de 2,5 litros. Pues no se puede hacer. Lo que se hace es embotellar 75 000 litros en garrafas de 25 litros. Eso sí, el número de botellas es el mismo.

Cálculo basado en números convierte a los alumnos en expertos en el manejo de cantidades.

El manejar números completos con soltura permite conectar el cálculo con la resolución de problemas. La resolución de cualquier operación ABN permite la inclusión de un relato que es similar al que se desarrolla en la resolución de cualquier problema. Tal vez esta sea una de las causas que explique por qué los alumnos ABN mejoran mucho la capacidad de resolución de problemas, más que doblando en resultados a los que los abordan desde el enfoque tradicional.



<https://goo.gl/NSwKuH>

Cuando los niños son expertos en el manejo de cantidades pueden conectar sus conocimientos matemáticos con las exigencias de la vida diaria. Se vuelven más competentes, leen mejor la realidad matemática que les rodea. Es, además, una buena senda para atender las demandas de conocimientos matemáticos que el exigirá el futuro.

CÁLCULO ABIERTO.

Cálculo abierto significa que cada niño puede operar a su propio ritmo.

Una de las aberraciones del cálculo tradicional que suele pasar desapercibida es que exige a todos los alumnos, sean cuales sean sus características, que hagan cálculos y operaciones exactamente de la misma manera. Es la versión escolar del "café para todos". Esta característica no se da en ninguna otra asignatura. ¿Se podría pretender que todos redactasen igual, hablasen con el mismo vocabulario, dibujaran con el mismo nivel, tocaran por igual un instrumento musical, etc.? Pues en matemáticas sí. Todos tienen que hacer las cosas de idéntica manera. Y así va, claro.

En ABN los formatos de las operaciones permiten una adaptación a las características y a los ritmos de cada sujeto. Esto es muy importante, porque va a permitir que los más capaces puedan desarrollar todo su potencial, y los menos dotados puedan tener un desarrollo matemático digno: harán las cosas en más pasos, pero las harán bien.

Los formatos abiertos tienen otra virtualidad. Nos permiten asomarnos a la forma de pensar del niño, a la visión que tiene del cálculo, a descubrir sus fortalezas y debilidades, a ubicarlo en el punto exacto del trayecto por el que va circulando. El hecho de que una operación se pueda realizar de muy diferentes maneras favorece que cada niño se muestre como es y, por tanto, ayuda al docente a conocerlo un poco mejor.

Cálculo abierto significa que las operaciones no predeterminan los problemas, sino que son los problemas los que determinan las operaciones.

En ABN no hay problemas de sumar o de dividir. Lo que hay son problemas para cuya solución se pueden emplear una u otra operación. En ABN el niño se hace experto en el tratamiento de situaciones de la vida, y adapta a ellas sus recursos de cálculo. No hay problemas de restar, sino de todas las situaciones susceptibles de ser resueltas mediante esta operación. Por centrarnos en la resta, ABN presenta cuatro algoritmos diferentes, como ya se ha señalado: detracción, comparación y en escalera (ascendente y descendente). Con ello se abre mucho la comprensión de los procesos. Pongo un ejemplo. El siguiente problema es de restar: "En el colegio hay 178 alumnos. De ellos 93 son niños. ¿Cuántas niñas hay?". Unos niños lo ven como una detracción: quitan el número de niños y lo que queda son las niñas. Otros lo ven como una escalera ascendente. Se ponen sobre los 93 niños y van añadiendo hasta llegar a 178. Todos los que añaden son las niñas. Algunos obra como si fuera una escalera descendente: van quitando alumnos hasta que queden 93: todo lo quitado son las niñas. Y hasta alguno lo trata como una comparación.

Es que en ABN no hay una frontera rígida y explícita entre numeración, operaciones y problemas, sino unas transiciones muy fluidas entre unas tareas y otras. Por ejemplo, el problema "Tengo que hacer un viaje de 501 km. Ya he recorrido 299. ¿Cuántos me quedan por recorrer?", un ABN lo resuelve de manera inmediata: se va la km 300 y ya ve que le faltan 201, más el de llegar a 200 son 202 km los que faltan. Es decir, que no ha tenido que hacer ninguna operación para resolverlos, sino saber circular por los números.

Cálculo abierto significa libertad de transformaciones de las operaciones.

En ABN las operaciones tienen transformaciones que dan lugar a otras nuevas. Así, contamos con sumirrestas, dobles restas y reparto igualatorio, todas ellas dentro de la estructura aditiva. Es decir, que a partir de las operaciones más elementales se pueden enlazar las mismas para conformar una nueva. La doble resta, que la inventó un niño de 2º, permite solucionar a la vez dos restas consecutivas. La sumirresta es una operación que conjuga a la vez una suma y una resta. El reparto igualatorio también combina suma y resta, pero con una peculiaridad: la cantidad que se suma a un término es la misma que se le detrae al otro, hasta que se consigue dejar igualadas dos cantidades diferentes. De este modo, la estructura aditiva cuenta con un total de ocho operaciones distintas: suma, resta por detracción, por comparación, en escalera ascendente, en escalera descendente, sumi-

resta, doble resta y reparto igualatorio. Se aumentan así mucho las posibilidades de categorizar las situaciones.

Lo anterior implica que aumentan mucho las posibilidades de efectuar cálculos, contemplándose una gran variedad de procedimientos y sin cerrar nunca las posibilidades de que surjan otros nuevos. Se emplean con abundancia técnicas de redondeo y de compensación, que ayudan a simplificar los cálculos y presentan nuevas oportunidades para desarrollar la creatividad de los alumnos.

Finalmente, se utilizan, a partir de un resultado, multitud de patrones de transformación o de alteración de los términos, lo que permite expandir los datos y los resultados de una forma casi ilimitada. Por ejemplo: $456 - 178 = 278$. A partir de la misma se podrían responder a las preguntas siguientes:

-¿Cuál sería el resultado si el minuendo fuera 556? ¿Y 656? ¿Y si el sustraendo fuera 168, 158, 278, 288, 378, 368, etc.?

-¿Cuál sería el resultado si la operación fuera $4560 - 1780$? ¿Y si el sustraendo fuera 1781, 1779, 1760, 1680, etc.?

-Si el resultado fuera el doble (568), ¿cómo serían los términos? ¿Y si fuera la mitad? ¿Cómo tendría que ser el minuendo para que el resultado fuera 280? ¿Y si el resultado fuera 275, 268, 258, 288, etc.?

ENFOQUE REALISTA DEL CÁLCULO.

Enfoque realista del cálculo significa que la construcción de los conceptos se debe apoyar en el manejo de materiales manipulativos reales, tangibles, fáciles de manejar, sencillos.

¿Cómo se va a aprender a contar sin contar? ¿Cómo se va a comprender la estructura de la numeración si no tienes previamente los contenidos de números que se han de sistematizar? El proceso de comparación es extremadamente complejo para el niño, tanto por las dificultades del cálculo como por las del lenguaje. El uso de material supone adelantar los procesos de comparación de dos a tres años escolares.



<https://goo.gl/uNGu6Q>

Los palillos son el material por excelencia usado en el ABN. Con ellos se pueden formar decenas, centenas, hasta millares. Permiten que los niños se hagan una idea de lo que "abultan" los números, de su tamaño. Con ellos hacen las primeras operaciones y modelizan los primeros problemas. Sobre ellos construyen las primeras abstracciones.

Enfoque realista del cálculo significa que las matemáticas están en la vida, en el mundo que rodea al niño, y por ahí alcanzarán significación.

El modelo que nos debe inspirar es el del aprendizaje de la lengua materna. El niño aprende a hablar, y todo lo que esto conlleva, gracias a que vive una inmersión en el mundo verbal en el que está inscrito. Al niño no se le enseña a hablar con lecciones. Hablan con él y así es como aprende. La escuela debe proporcionar las claves para acelerar la incorporación y el manejo de la realidad matemática que vive el niño. La escuela debe reforzar la natural intuición matemática con que el niño viene al mundo.

Para ello los modelos matemáticos que emplee la escuela deben ser congruentes con la matemática de la vida real, y no que se acomode o que se ignore la realidad matemática en que está inmerso el alumno: la numeración, las operaciones de sumar o de restar.

Obviar el anterior enfoque conlleva errores de bulto. Lo primero ha de ser trabajar y explotar el universo matemático particular de cada niño. No puede ser que el niño pase tres años en la escuela y no haya contado nunca todos sus dedos, porque no se llega hasta el diez, o, como dicen algunos docentes, porque la decena no se aprende hasta Primaria. No puede ser que se enseñe a los niños que toda la realidad numérica se agrupa sólo en órdenes de unidades. No puede ser que no experimente las transformaciones de cantidades muy familiares porque hasta no se sabe qué edad no realiza operaciones o estas tienen llevadas, etc.

Enfoque realista del cálculo significa que las abstracciones se producen a partir de encontrar la generalización que se puede hacer sobre los aspectos comunes de diferentes experiencias.

La vida es muy compleja, y las situaciones matemáticas que se producen son muy diferentes entre sí, aunque se puedan representar por la misma operación. ¿Es que en la vida sólo hay sumas, restas, multiplicaciones y divisiones? En la vida real, además, se pueden presentar situaciones en las que encajen las operaciones formuladas en términos canónicos, pero no siempre es así.

Por ejemplo: ¿qué tiene que ver una suma que sigue el modelo $a + b = x$, con la que se origina al transformar una resta, como en el caso de $x - b = c$? ¿Qué tiene que ver la resta en que se comparan las cantidades 300 y 175, con el problema de saber cuántos km faltan por recorrer si el destino está a 300 km y ya hemos hecho 175? ¿Cómo va a tener el mismo tratamiento la división partitiva que la división cuotitiva? En definitiva, ¿cómo se va a llegar a las grandes generalizaciones que están a la base de la abstracción si no se conocen las situaciones que permiten esa generalización?

En ABN se trabaja partiendo de situaciones concretas, para ir descubriendo los aspectos comunes que éstas tienen y procediendo así a un proceso de generalización, de descubrimiento de estructuras comunes, de modelos formales que abarcan situaciones que a primera vista parecen diferentes.

Enfoque realista del cálculo significa que los matices finales que definen las operaciones y los problemas sólo se consiguen cuando se conoce bien la realidad sobre la que actúan.

Tal vez el ejemplo que mejor explique la anterior operación sean las fracciones. En el cálculo tradicional se trabajan las fracciones con escasas referencias a las realidades de las que surgen o representan. Por eso se convierten en un mundo escurridizo del que, al hurtarle los referentes o emplear sólo modelos de fracciones de superficie, hacen que se pierda su sentido y se cometan errores gruesos en las operaciones.

En efecto, si no hay unos referentes comunes no se pueden sumar o restar fracciones con diferente denominador, ni tan siquiera con el mismo denominador. Sin referentes comunes no se entiende el concepto de fracción equivalente, y, por tanto, se confunde la



equivalencia de fracciones con la proporcionalidad.

La sencillez con la que se pueden recordar las técnicas para operar con fracciones hace que nunca se apliquen esas operaciones a la realidad, con el fin de que el alumnado se dé cuenta del grado de complejidad que se puede llegar a alcanzar. ¿Cómo se multiplican fracciones? Nada más sencillo: producto de numeradores partido por producto de denominadores. Esto puede ser respondido por cualquier alumno

<https://goo.gl/v8YhcV>

de 5º. Sin embargo, si se le pide un ejemplo real, con cantidades, de cómo se hace eso, su ignorancia es completa. Distinguir entre un problema de suma de fracciones y otro de producto de fracciones es algo así como una tarea imposible. Lo mismo se puede decir de la sustracción y de la división de fracciones.

Cuando a alumnos de 5º o 6º del cálculo tradicional se les escribe en la pizarra que 9 niños son los $\frac{3}{8}$ del total de alumnos de una clase, y se les pregunta qué relación tiene el 3 (numerador) y el 8 (denominador) con el 9, las respuestas indican el absoluto despiste y los errores conceptuales graves que han acarreado su forma de aprender fracciones.

APRENDIZAJE CONCEPTUAL DEL CÁLCULO.

Aprendizaje conceptual del cálculo significa el encadenamiento de conceptos, frente a la memorización de saberes encapsulados.

La comprensión del sistema de numeración permite su composición y descomposición, las variaciones en la estructuración, su derivación en las operaciones, su ampliación a los números enteros, su representación algebraica. Si del sistema de numeración lo que se conoce es la forma de contar y su descomposición canónica, entonces todo lo comprendido en el punto anterior se imposibilita.

Las operaciones no son procedimientos estancos o aislados unos de otros. La comprensión de la suma permite la del producto iterativo, y a partir de este modelo se llega al comparativo y al geométrico y cartesiano. Del tránsito de la suma al producto se recorre el camino que va a ir después del producto a la potenciación. La comprensión de la sustracción permite entender la división, conectándola a su vez con el producto. Y el entendimiento de la división permite arribar a la radicación.

Aprendizaje conceptual del cálculo significa que los aprendizajes de los alumnos se producen antes, mejor, más deprisa, con más contenido, con menos errores y con mayor perdurabilidad.

Nuestra experiencia con el ABN ha venido a ratificar todo lo expresado con anterioridad. Ya se han seguido promociones que han cubierto con el método toda la etapa de Educación Infantil y de la Educación Primaria. Por ello la anterior afirmación se puede hacer con pleno conocimiento de causa. Seguir el método ABN significa:

- En Infantil alcanzan un nivel similar o superior al que se alcanzaba en 1º.
- En 2º de Primaria pueden utilizar decimales en casi todas las operaciones.
- En 4º han alcanzado los requerimientos de cálculo que se exigen para toda la etapa primaria.
- Y pueden terminar la Educación Primaria con la posesión de saberes y conceptos propios de 2º y 3º de Secundaria.

Aprendizaje conceptual del cálculo significa que se acrecienta en los niños la capacidad de aprender.

Este es sin duda el aspecto más importante de todos los tratados hasta ahora, porque es el que se proyecta al futuro, el que prepara para la vida. La práctica del cálculo no sirve para nada... si no desarrolla habilidades mentales y pensamiento formal.

En efecto, una vez que la sociedad ha encargado a las máquinas la realización de los cálculos, hacer de los alumnos unos émulos torpes, lentos y fallones frente a las calculadoras carece de sentido. Hoy nadie paga nada a un ser humano porque haga cálculos con rapidez. No se enriquece ningún currículum porque se ponga en él que se saben hacer divisiones por tres o cuatro cifras de forma rápida y sin equivocarse. La finalidad de la enseñanza del cálculo es aprovechar las potencialidades del mismo para aumentar la competencia matemática del alumno y su pensamiento formal.

Ya no es tan importante lo que se aprende, sino si lo que se aprende facilita los futuros aprendizajes. Al fin y a la postre, la mayor parte de lo que tendrán que aprender los niños en los próximos años... hoy no existe. El cálculo es la herramienta que permite la investigación. Es, por eso, el nexo natural entre la educación de ahora y las necesidades del futuro.

ENLACES

<http://algoritmosabn.blogspot.com.es/>

<http://www.actiludis.com/>

<https://www.facebook.com/groups/707863412642620/>

UNA MUESTRA DE LO QUE HACEN LOS NIÑOS.

INFANTIL

Mitad y doble: https://www.youtube.com/watch?t=2&v=XMgc_KTEXjU

Empiezan a sumar así: <https://www.youtube.com/watch?v=AqDohf5PrC8>

Y terminan así. <https://www.youtube.com/watch?v=XIsHqoqpBiw>

1º DE PRIMARIA.

Más sumas (en valenciano): https://www.youtube.com/watch?v=69_5b8_5wxk

2º DE PRIMARIA.

Manejando decimales: <https://www.youtube.com/watch?t=1&v=mL0BQakZeyA>

Patrones. <https://www.youtube.com/watch?t=1&v=IbEpsIYGELY>

El coro. <https://www.youtube.com/watch?v=t5LTGfsxVmw>

Sumas de tres sumandos. https://www.youtube.com/watch?v=_Aj7CLYC7Hg

3º DE PRIMARIA.

Sustracción con decimales: <https://www.youtube.com/watch?t=1&v=YLt2haircZU>

Algunas sorpresas: <https://www.youtube.com/watch?v=fIp0CsLTgSE>

https://www.youtube.com/watch?v=DBcd0eohI_I#t=49

División por aproximación.: <https://www.youtube.com/watch?t=45&v=O63RtC1dw7c>

4º DE PRIMARIA.

A/ Dividir <https://www.youtube.com/watch?t=63&v=AU9uXbvQetQ>

Casos difíciles: <https://www.youtube.com/watch?v=f8RI3jU75Z4>

B/ Multiplicar: <https://www.youtube.com/watch?t=1&v=b547i4vKdZ4>

5º DE PRIMARIA.

Estadística: <https://www.youtube.com/watch?v=3DVrZ0idpPI>

Porcentajes: <https://www.youtube.com/watch?v=wxICYto8TK>

Raíces cuadradas exactas: <https://www.youtube.com/watch?t=2&v=sb7kehHu-mg>

Sucesiones: <https://www.youtube.com/watch?t=56&v=3879AyYcp2A>

La explicación: <https://www.youtube.com/watch?t=1&v=oQ9jEgES8AU>

6º DE PRIMARIA.

Suma de polinomios: <https://www.youtube.com/watch?v=5R3WltwAlrk>

Resta de polinomios: https://www.youtube.com/watch?v=0ZWJ8L_QE0E

Producto de polinomios: <https://www.youtube.com/watch?v=-Q-a-xPpnOg>

Destreza en la división: <https://www.youtube.com/watch?v=tUnen8khMk4>

Una división difícil: https://www.youtube.com/watch?v=Udb-C_oWulk

Radicales: <https://www.youtube.com/watch?v=4wrpXbY2qDM>

BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR RELACIONADA CON EL MÉTODO ABN

- Martínez Montero, J. (2000). Una nueva didáctica del cálculo para el siglo XXI. Barcelona: CISS-Praxis.
- Martínez Montero, J. (2001). Los efectos no deseados (y devastadores) de los métodos tradicionales de aprendizaje de la numeración y de los algoritmos de las cuatro operaciones básicas. Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales", 49, 13-26.
- Martínez Montero, J. (2010a). Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Wolters Kluwer S.A.
- Martínez Montero, J. (2010b). Algoritmos ABN. El cálculo del futuro. Clave XXI. Cádiz
- Martínez Montero, J. (2011). El método de cálculo abierto basado en números (ABN) como alternativa de futuro respecto a los métodos tradicionales cerrados basados en cifras (CBC). Borden. Revista de pedagogía, 63(4), 95-110.
- Martínez Montero, J. y Sánchez Cortés (2011). Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en educación infantil. Madrid: Wolters Kluwer S.A.
- Martínez Montero, J. y Sánchez Cortés (2013). Resolución de problemas y cálculo ABN. Madrid: Wolters Kluwer S.A.



Hábitos de Vida Saludable y Prevención de riesgos en el hogar y profesionales

Maestra (Inglés), natural de Algeciras, ejerce como Jefa de Estudios en el CEPER Juan Ramón Jiménez de esta misma ciudad.

Anteriormente ha ejercido como Jefa del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa y Coordinadora de Programas de Cualificación Profesional Inicial del IES Torre Almirante de Algeciras.

Postgrado en Organización y dirección de centros innovadores (UNED), Postgrado de Prevención de hábitos no saludables en los centros educativos (UNED) y Postgrado en Educación para el Desarrollo (FAD), posee también una sólida formación empresarial (Gerente de PYMES, Técnico Superior de Contabilidad, Organización y Gestión de Empresas, Informática, Capacitación Profesional para el transporte nacional e internacional, ...).

3º Premio Nacional a la Calidad e Innovación en Educación en la FP (cultura emprendedora)– Ministerio de Educación 2011 (BOE nº 311) por el Proyecto “Torre’s CAMP” (www.torrescamp.net)

Premio “Adelante Familias” Acción Magistral 2014. Proyecto TeLopido y finalista en 2010, 2013 y 2015.

Autora de la 1ª Red provincial de PCPI: <http://pcpiyoquieroyopuedoser.net/>, del “Proyecto CARLEXA”, sobre lectoescritura y dinamización de Bibliotecas, que se ha implantado en veintiún Centros del Campo de Gibraltar (www.proyectocarlexa.com), del Proyecto “Deporteando en mi ciudad” dirigido a alumnado de necesidades educativas especiales, sobre educación para el deporte y el ocio y de Proyectos relacionados con los medios de comunicación de masas tales como “La voz del futuro: Hoy hablo yo” y “Escuelas de Periodistas: Radio” (Gracias al apoyo de Cadena Ser y Canal Sur; periódicos El Faro, Europa Sur – Grupo Joly).

Ponente en Jornadas, Seminarios y GT de temas relacionados con los PCPI, la lectoescritura, cultura emprendedora, cooperativas escolares y Autora del cuadernillo educativo “Don Mandón”, editado por la Concejalía de Educación de Casares (Málaga).

Contacto: anasanchezgar93@gmail.com

Canal YouTube:

<https://www.youtube.com/user/anasanchez93>

Facebook:

https://www.facebook.com/profile.php?id=100003812567329&ref=br_rs

Nuestro Centro, **CEPER Juan Ramón Jiménez**, está situado en Algeciras, al sur del sur de nuestra geografía.

<http://centroadultosjuanramonjimenez.blogspot.com.es/>

Al ser de Educación Permanente atiende tanto a adultos que desean mejorar su formación tanto reglada como no reglada, como a jóvenes menores en riesgo de exclusión social por lo que incardinamos Planes Educativos formales y no formales, en nuestra sede y en barriadas de la periferia. En total, somos alrededor de 1000 alumnos de diferentes nacionalidades y culturas, dada la idiosincrasia de nuestra ciudad y su ubicación.

En nuestro Centro se llevan a cabo distintos Planes, entre ellos, el Plan de Hábitos de Vida Saludable y prevención de riesgos en el hogar y profesionales, del que surge este proyecto, **proyecto HAVISA**.

Planes Educativos de Preparación para la obtención de la Titulación Básica

- Formación Básica: Nivel I y II
- Preparación para la Prueba Libre de Graduado en Secundaria de Adultos.

Planes educativos para el Fomento de la Ciudadanía Activa

- Uso básico de idiomas
- Tecnología de la Información y la Comunicación (Informática)
- Interculturalidad, cultura y lengua española para personas procedentes de otros países.
- Plan de Hábitos de vida saludable.
- Plan de Conocimientos del Patrimonio andaluz.
- Plan Gente Emprendedora y Solidaria

El Proyecto HAVISA (Hábitos de Vida Saludable) nace como respuesta a la necesidad de adquirir unas mínimas competencias en materia de seguridad y salud; es necesario para que las personas adultas tengan una cultura preventiva, **imprescindible en todos los ámbitos de la vida e independiente del nivel o Plan Educativo que esté cursando**. Todas las personas desarrollan algún tipo de actividad física a nivel laboral, doméstico o de ocio. Por tanto, deben concienciarse de los posibles riesgos que dicha actividad a veces conlleva e incorporar hábitos y estrategias que nos permitan prevenirlos para evitar que se produzcan. Se puede descargar desde este enlace: <https://goo.gl/gBp6rg>

La educación, es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y sus ciudadanos y eso incluye la educación en hábitos de vida saludable. **Nuestro leitmotiv es la Educación en Valores y la Educación para el Desarrollo, a través de una “Escuela de Adultos”**



en los que existen padres y madres, abuelos, hermanos, etc... que a su vez sirven de guías de otros educandos.

Desde esta perspectiva, y partiendo de los fines que se recogen en el Plan de Hábitos de Vida Saludable que se imparte en nuestro Centro, intentamos que las actuaciones que se llevan a cabo desde el mismo, impregnen el resto de la vida del mismo y sean los propios alumnos los que se conviertan, asimismo en transmisores al resto de la Comunidad Educativa y del entorno. Por otro lado, intervienen de manera constante, agentes externos profesionales de distintos ámbitos que aportan sus conocimientos y asesoran e interactúan para optimizar los resultados: médicos, psicólogos, farmacéuticos, nu-

tricionistas, monitores deportivos, etc.

Desde esta línea pedagógica, se pretende la interactuación de escuela-contexto potenciando la participación no sólo de los actores de la Comunidad Educativa, sino de agentes externos a ella que potencien la educación integral. Estas actuaciones concluyen en una operativa que constituye una Comunidad de Aprendizaje en la que el rol de docente es asumido, dependiendo de la tarea, por alumnos, entidades externas, otros docentes diferentes a la tutora, etc.

Los contenidos deben dar respuesta a las características y necesidades del colectivo a que va dirigido, desarrollando aspectos como:

- a) Salud y hábitos alimenticios, con especial mención a la importancia de la dieta mediterránea.
- b) Actividad física y salud.
- c) Drogodependencias.
- d) Factores sociales como condicionantes a los hábitos de vida saludable.
- e) Concepto de seguridad y salud.
- f) Concepto de riesgo (profesional o no profesional)
- g) Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales más comunes.
- h) Forma de evitar los accidentes más comunes.
- i) Formas de evitar las enfermedades profesionales más comunes.
- j) Principios básicos de primeros auxilios.
- k) Interés por el entorno más inmediato y toma de conciencia de la responsabilidad personal dentro del mismo.
- l) Transmisión a otros educandos en sus roles de padres y madres, hermanos, etc.
- m) Otros que sean de especial importancia en el entorno del centro
- n) Englobando a los anteriores, la Educación en Valores y la Educación para el Desarrollo.



Para trabajar las distintas temáticas, se parte de situaciones iniciales reales que nos facilitan la introducción a los contenidos, lo que nos permite abarcarlos de una forma activa, participativa y centrada en el grupo. Se aprovecha la reflexión sobre las experiencias del alumnado para ponerlas en común, planteando dudas, buscando soluciones y fijando las ideas fundamentales y su posterior puesta en práctica. Las personas adultas poseen unos conocimientos sobre la adquisición de hábitos de vida saludable y prevención de riesgos profesionales y no profesionales. En ocasiones estos conocimientos no responden a unas conductas adecuadas. Por tanto, es necesario distinguir entre aquellos que contribuyen a seguir unos buenos hábitos y los que no. Así se conseguirá el objetivo primordial de este plan: “concienciar en la necesidad de seguir unas pautas de vida saludables y desarrollar estrategias de prevención y protección de potenciales riesgos para nuestra salud física y psíquica”.



Las actividades propuestas están centradas en situaciones reales, de interés y motivadoras para el aprendizaje. Son variadas tanto en la forma como en el contenido, escritas y orales, graduadas según su complejidad, posibilitando su adaptación a las características del alumnado.

Se potencian la visibilización de las tareas que se lleven a cabo y la participación en la vida del centro (actividades, proyectos, otros Planes, etc.). Se utilizan recursos como Tablón de Anuncios; exposiciones fotográficas; etc., así como la participación en eventos, convocatorias,... de entidades externas al mismo.

Por otro lado, de manera periódica y continuada, se requiere la intervención de distintos profesionales relacionados con los temas a abordar, externos al Centro, que contribuyen a la profundización en los distintos contenidos y facilitan la ínter actuación escuela-entorno. Para este fin, se han redactado modelos de colaboración que recogen la información más relevante de las actuaciones y facilitan el seguimiento, la idoneidad y la asertividad de éstas.

Se persigue alternar situaciones prácticas con teóricas o de contenido primario, de manera que puedan ser conscientes de las consecuencias de lo aprendido y motivar los cambios de hábitos. **Éstas son compartidas en el blog del centro, <http://centroadultosjuanramonjimenez.blogspot.com.es/>**, en el apartado de “Hábitos de vida saludable...”

En el citado blog, se describen los distintos modelos de tareas e intervenciones y sirven de referencia para un proceso de feed-back continuo que contribuyen a la flexibilidad, acorde con el ritmo de enseñanza-aprendizaje natural del alumnado protagonista de este Plan.

Por otro lado, se utilizan recursos que viabilizan y fomentan el uso de las tecnologías, la comunicación grupal y potencien la cohesión grupal, como WhatsApp, Facebook, etc.

Al final de cada unidad, se incluye un cuestionario de autoevaluación que ayuda a valorar si el proceso de enseñanza y aprendizaje es satisfactorio o por el contrario si hay que matizar o modificar algún aspecto.

Este es nuestro segundo curso en esta andadura y el tercero desde que se implantó este Plan en nuestro Centro. Los resultados son más que satisfactorios y nos animan a seguir avanzando. Como señalábamos, la educación para hábitos de vida saludable es algo que debe permanecer presente en la vida del Centro; no son tareas esporádicas y concretizadas en el espacio-tiempo, sino una filosofía de vida que impregna el resto del centro. Nuestra intención es seguir avanzando y profundizando en todos los aspectos que concluyen en la adquisición y/o reafirmación de un estilo de vida saludable. La Educación Permanente no es sólo un fin en si mismo, sino que en muchos casos, son el mejor vehículo de transmisión de aprendizaje para generaciones más jóvenes.

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre. Paulo Freire



La atención a la diversidad (I)

En la incorporación a todos los ámbitos de la vida de personas con discapacidad, la escuela se ha visto obligada a asumir un nuevo reto. Tal diversidad va a significar el reconocimiento del derecho a la diferencia como un valor educativo y social.

Llevar a la práctica este principio de diversidad ha supuesto que se tenga que adoptar un modelo de escuela inclusiva y comprensiva, en la que se establecen elementos comunes y a la vez se otorga a cada uno lo necesario para un óptimo desarrollo personal. Lograr el máximo grado de autonomía personal, así como la integración social y laboral de las personas, solo se podrá llevar a la práctica con una actitud de cooperación constante entre los educadores y las familias. Se perfila así una escuela favorecedora del desarrollo integral, una escuela abierta a la diversidad.

La atención a la diversidad del alumnado.

GARANTO (1994), afirma que "toda persona tiene cabida dentro del concepto de diversidad". Así, cada persona tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico, etc.) Una educación adaptada a la diversidad tiene como creencia básica que el aprendizaje se optimiza cuando se le proporciona al alumnado experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje.

En el preámbulo de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante L.O.E.) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante L.O.M.C.E.), la atención a la diversidad se presenta como principio fundamental presente en toda la enseñanza básica, con el objetivo de "proporcionar a todos los alumnos y alumnas una educación adecuada a sus características y necesidades".

Nacido en la localidad de Jódar (Jaén) en 1977, actualmente es el Director del C.E.I.P. "San José" de Las Estaciones de Espeluy, en la misma provincia.

Diplomado por Lengua Extranjera Inglesa en la Universidad de Jaén en 1997 con Premio Extraordinario al Mejor Expediente y Profesor de Piano por el Conservatorio de la misma ciudad en el mismo año, accediendo por la especialidad de Educación Musical al Cuerpo de Funcionarios en la primera convocatoria a la que se presenta en el año 1999.

Ha ejercido docencia en las localidades de Jaén y Los Villares hasta que recaló en Espeluy en el curso 2001/2002, donde realizó funciones de tutor, especialista de música, coordinador de ciclo y de biblioteca, hasta que fue nombrado Director en el curso escolar 2004/2005, a la edad de 27 años.

Desde entonces, además de desarrollar su labor directiva, ha colaborado con la Administración Educativa en multitud de aspectos:

- Director tutor de directores en prácticas.
- Ponente formador en Competencias Clave.
- Ponente en seminarios de equipos directivos en varios CEPs andaluces abordando diversas temáticas: organización escolar; tratamiento del currículo en lo referente a Competencias Clave; modificación del Plan de Centro.
- Coordinador de un grupo de I+D en colaboración con la Universidad de Sevilla para el estudio de los perfiles competenciales en la Dirección escolar.
- Miembro de grupos de trabajo de la Consejería: actualización del módulo SÉNECA de evaluación de aprendizaje por competencias; Plan de Éxito Educativo; estudio de la L.O.M.C.E. para desarrollo legislativo en Andalucía...

Actualmente es Secretario de A.S.A.D.I.P.R.E. (Asociación de Directores y Directoras de Colegios de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares) en la provincia de Jaén.

salvador.ruizbalboa@gmail.com

<http://blogceipsan jose.blogspot.com.es/>

Escuela Inclusiva



Se cita que: "Dado el carácter obligatorio de la educación básica, las medidas de atención a la diversidad que se apliquen estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado, a conseguir que alcance el máximo desarrollo posible a sus capacidades personales y a la adquisición de las competencias clave y de los objetivos del currículo establecidos

para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, garantizando así el derecho a la educación que les asiste".

En Andalucía, según el Decreto 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante Decreto 97/2015), en su artículo 16.1, se define que la atención a la diversidad es el "conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado."

La escuela comprensiva.

La escuela actual debe hacer frente a un nuevo reto: la atención a la diversidad. La diversidad aparece como valor, como una cultura que respeta la diferencia. Asumir la diversidad significa el reconocimiento del derecho a la diferencia como un valor educativo y social. En este sentido, surge el término "escuela comprensiva", un término que vendrá a complementar el ya conocido de "formación general".

Según PUELLES BENÍTEZ (UNED, 2010) la escuela comprensiva nace unida indisolublemente a la concepción de la educación como derecho social y a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades en el campo de la educación, hecho éste que se derivaba en una serie de necesidades, tales como:

- Igualdad de acceso a la educación.
- Igualdad de resultados, no entendida como igualdad de rendimientos, sino de resultados básicos (adquisición de aprendizajes significativos).
- Igualdad en el acceso a niveles postobligatorios.

La escuela inclusiva.

El concepto de "escuela inclusiva" se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el Centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar.

AINSCOW (1999) matiza que "la escuela inclusiva no es más que una respuesta a la diversidad del alumnado, pero una respuesta eficaz, una educación de calidad para todos".

Los principios sobre los que se erige la escuela inclusiva fueron definidos ya en 1990 por STAINBACK Y STAINBACK:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad.
- Aceptar en las escuelas a todo el alumnado de la comunidad natural.
- Incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación.
- Desarrollar redes de apoyo.
- Adaptar el currículum cuando sea necesario, en lugar de ayudar al alumno/a a adaptarse al currículum ya prescrito.



cer una distinción entre los Centros ubicados en el centro urbano y los ubicados en los barrios periféricos.

Factores de diversidad.

Existen tres manifestaciones diferentes de la diversidad en el medio escolar, que se tratarán por separado, a pesar de su evidente relación: los centros, las aulas y el alumnado.

1. Los Centros son diferentes.

Es una realidad que cada Centro escolar posee rasgos propios y específicos que le confieren una cierta identidad. En este sentido, un factor relevante ha sido la ubicación de los centros educativos: rurales y urbanos. Las diferencias entre los centros rurales y urbanos se refieren al grado de integración del centro escolar en su entorno, y al tipo de relaciones que se establecen entre la sociedad y la escuela. Así mismo, dentro de los centros urbanos, también se podría hacer una distinción entre los Centros ubicados en el centro urbano y los ubicados en los barrios periféricos.

2. Las aulas son diferentes.

Es un hecho comúnmente aceptado que cada aula constituye un contexto singular y, en ciertos aspectos, irreplicable. Esto es así dentro de un mismo Centro y aún con grupos de alumnos del mismo nivel académico y similares características de edad y extracción social.

3. El alumnado también es diferente.

Los alumnos y alumnas en las diferentes etapas educativas se diferencian en cuanto a sus capacidades personales, discapacidad o altas capacidades, en cuanto a su procedencia social y cultural, así como a las circunstancias familiares. La intervención docente siempre habrá de aceptar como algo incuestionable el hecho de que los alumnos y alumnas pueden ser y son diferentes en esta serie de aspectos, derivándose las siguientes realidades:

- No todo el alumnado aprenden con la misma facilidad y ritmo: Existen áreas de aptitudes específicas que aglutinan diversos factores de alta correlación con el rendimiento escolar: aptitudes verbales, aptitudes espaciales, numéricas...

- No todo el alumnado está igualmente motivado para aprender.

- No todo el alumnado aprende de la misma forma.





La precocidad en el desarrollo

INDICIOS DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL. PAUTAS PARA SU ESTIMULACIÓN Y DESARROLLO.

La precocidad en el alumnado de Educación Infantil es un tema que suscita curiosidad e inquietud entre los agentes educativos de dicha etapa. Son muchos profesionales educativos y familias de niños y niñas de edades de entre 0 y 6 años, correspondientes al primer y segundo ciclo de Educación Infantil, los que quieren conocer más sobre este aspecto del desarrollo para poder dar una respuesta educativa adaptada al alumnado que presente características de precocidad y mejorar de este modo la atención que les proporcionan. Partiendo, por tanto, de la necesidad de una mayor información de determinadas nociones teórico-prácticas y acerca de pautas de actuación pertinentes por parte de los profesionales de la educación y el que tanto los docentes como las familias reciban orientaciones adecuadas al respecto, se ve conveniente la presentación del presente artículo.

Si respondemos a la pregunta **¿qué es la precocidad?**, tenemos que aclarar que es un fenómeno evolutivo que se puede dar en cualquier ámbito del desarrollo del niño/a. Por ejemplo: se puede dar una precocidad de tipo motriz si el niño o la niña adquiere antes los hitos evolutivos relacionados con el movimiento corporal. Otro ejemplo, será precoz desde un punto de vista lingüístico un niño que comience a hablar antes de los dos años o a escribir antes que sus compañeros del aula. Generalmente son los propios progenitores los que observan que su hijo o hija consigue hacer cosas que otros niños de su misma edad todavía no han adquirido.

Igual que en cualquier ámbito del desarrollo, en el área cognitiva tenemos que tener en cuenta que la precocidad no es tanto un fenómeno intelectual más o menos estable como evolutivo y que no implica permanencia. Es decir, la precocidad

Licenciada en Psicología y en Periodismo por la Universidad de Sevilla.

-Desde el año 2004 ejerció como Orientadora Escolar en diversos centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de la comunidad autónoma de Canarias (Gran Canaria y Lanzarote), y desde el curso 2008/2009 a través de Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Cádiz (Villamartín y San Roque).

-Durante su etapa en Canarias realiza su primera toma de contacto con el ámbito de las altas capacidades intelectuales, donde aplica el Protocolo para la Detección y la Identificación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a Altas Capacidades Intelectuales, gracias al asesoramiento de Don Ceferino Artiles. Protocolo similar al implementado en nuestra comunidad autónoma.

-Desde el año 2010 ejerce como Orientadora especialista en altas capacidades intelectuales en el Equipo de Orientación Educativa Especializado (del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Educación de Cádiz), impulsando y promoviendo actuaciones encaminadas a la mejora de los diagnósticos y de la atención al alumnado con sobredotación intelectual y con talentos, dinamizando el Plan Andaluz de Atención Educativa hacia estos alumnos en la provincia de Cádiz.

-Ha contribuido directamente al diseño y desarrollo del Programa "Mentorías Universitarias" para el alumnado identificado en Secundaria en colaboración con la Universidad de Cádiz (UCA), así como a la Escuela de Padres y Madres de alumnos con NEAE por altas capacidades intelectuales de la Sierra.

-Profesora colaboradora en las cuatro últimas ediciones del Master Oficial Universitario "Intervención psicológica en contextos de riesgo" dentro del módulo "Intervención cognitiva en alumnado con altas capacidades", organizado por el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA.

-Ha participado como ponente en diversos cursos organizados por los Centros de Profesorado de Cádiz, Algeciras-La Línea y Alcalá de Guadaíra así como en diversas jornadas, como las organizadas por entidades sin ánimo de lucro, (Federación Provincial de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos de la provincia o la Fundación Avanza).

-Desde el curso 2012/2013 ejerce como Monitora de Talleres de Desarrollo Personal y Social impartidos en la Universidad de Cádiz para grupos de alumnado de Educación Secundaria que presenta NEAE por altas capacidades intelectuales de la Asociación del Superdotado de Cádiz (ASUC).

mcarmen.cordero.ext@juntadeandalucia.es

constituye un ritmo de desarrollo muy rápido durante las primeras etapas de la infancia, pero no necesariamente –en el caso de la precocidad cognitiva– unas habilidades intelectuales superiores o niveles más altos de recursos cognitivos específicos al término del desarrollo. Por lo tanto, en el fenómeno de la precocidad la clave es el factor tiempo: se trata de la consecución natural de hitos evolutivos antes o en menos tiempo del esperado a nivel general.

Después de esta aclaración inicial, podríamos establecer la siguiente definición de precocidad: **“Un desarrollo psicoevolutivo más rápido en el alumno o alumna en relación a sus iguales en edad cronológica”**. Es decir, se trata de la manifestación de una competencia de manera prematura. Siguiendo a Prieto, M.D y otros autores; el niño o la niña con precocidad cognitiva *“presenta un ritmo de desarrollo más rápido y a unos niveles superiores de compañeros de la misma edad. Son alumnos y alumnas con mayores recursos intelectuales que sus compañeros del aula ordinaria”*. No obstante, cuando finaliza la maduración del sujeto, su capacidad intelectual puede ser normal. La precocidad es más destacable cuanto menos edad cronológica posee. Por otra parte, según los mismos autores, el alumnado precoz puede presentar dificultades similares a las del alumnado con talento académico (en ocasiones pueden mostrar una baja autoestima, manifestar dificultades en sus relaciones sociales o pueden aburrirse), junto a cierta frustración y caída de su autoconcepto al finalizar la maduración. Es muy importante prevenir efectos negativos sobre su desarrollo afectivo no generando expectativas de excepcionalidad intelectual. Lo que nos interesa es identificar necesidades educativas, no etiquetar al alumno o alumna.

PRECOCIDAD EN EL DESARROLLO VERSUS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Como nos dicen Feldman y Goldsmith (1986), *“no todos los/as alumnos/as de altas capacidades pueden detectarse precozmente, algunos/as muestran y desarrollan sus capacidades más tarde. Y otros/as (precoces), que se adelantan al desarrollo de sus compañeros/as, e incluso que se les etiqueta de superdotados/as, más tarde se nivelan con la media”*. Podemos observar en los centros educativos la existencia de alumnado de altas capacidades intelectuales que no han sido precoces, y otros precoces que luego se nivelan respecto a la media en cuanto a sus niveles cognitivos.

Como afirman Martínez y Castelló (2004), a lo largo de la etapa de desarrollo y activación de recursos intelectuales básicos (entre 0 y 14 años), **las diferencias en la configuración intelectual** pueden responder, por lo menos, a dos causas: *diferencias de ritmo de desarrollo*-y en este caso nos referiríamos a precocidad-, si la activación de recursos intelectuales se lleva a cabo en un espacio temporal inferior al ritmo promedio (considerado normal), y *diferencias de techo*, es decir, si una vez ha finalizado el desarrollo cognitivo básico, la alumna o el alumno presenta más y mejores aptitudes intelectuales que el promedio, como sería el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Esto no quiere decir que algunos alumnos y algunas alumnas que presentan altas capacidades intelectuales no hayan sido precoces, sino todo lo contrario. De hecho, muchos sí lo han sido y el fenómeno evolutivo es acompañado por una compleja configuración cognitiva y todo lo que este hecho conlleva de forma más o menos estable. Siguiendo a Harrison (1995), *“los niños*



sobre todo con el perfil de Sobredotación intelectual exhiben un talento precoz”, talento relacionado con el lenguaje, la cognición, la hipersensibilidad emocional y una manera especial de percibir el mundo. Es decir, son capaces de decir frases completas cuando otros niños y otras niñas de su edad están diciendo palabras sueltas, y percibir detalles del entorno sobre los que ni siquiera a veces los adultos nos percatamos. O mostrar una gran sensibilidad hacia determinados temas. Por lo tanto sí parece que alumnos y alumnas con sobredotación intelectual manifiestan una precocidad lingüística, cognitiva y en los aprendizajes básicos. Según Carreras, Valera y Reig (2006) y Martínez (2013), “la mayoría de los niños precoces acaban manifestando superioridad en algún área, por lo cual debe considerarse un indicio y debe hacer saltar la alerta en los mecanismos de detección e identificación escolares, porque tarde o temprano el niño o niña precoces necesitarán una atención específica”.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS:

En primer lugar debemos situarnos en el Plan de Actuación para la Atención Educativa del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE) por presentar Altas capacidades intelectuales en Andalucía, que fue aprobado en el Acuerdo de 4 de octubre de 2011. Este Plan incluyó una serie de novedades, como algunas de las siguientes:

- Considerar alumnado con NEAE por altas capacidades intelectuales en nuestra comunidad autónoma no sólo al de Sobredotación intelectual, sino también al que presenta algún tipo de Talento.
- Establecer una serie de medidas para este alumnado, ampliando la gama y no limitándose a la aceleración y flexibilización de su escolaridad, medidas que eran las más conocidas tradicionalmente y consideradas hasta el momento casi las únicas que se aplicaban a este alumnado.
- Y favorecer el proceso de detección e intervención temprana de estos alumnos y alumnas. ¿De qué manera? Estableciéndose un protocolo para la detección y evaluación de este colectivo de alumnos/as en los niveles de 1º de Educación Primaria y 1º de ESO.

También prestándose una mayor atención al alumnado con signos de precocidad de la etapa de Educación Infantil, en sus distintos ciclos.

Se puso un acertado énfasis en desarrollar al máximo las capacidades de este alumnado, al cual se trataba de visibilizar, y por otra parte, en prevenir efectos o desajustes negativos que podrían aparecer si las necesidades de este alumnado no se identificaran para luego intervenir.

El citado Plan refirió además por primera vez el término “precocidad”, y también recoge este concepto el Documento de Orientaciones para la Valoración Cognitiva confeccionado por la

Dirección General de Participación y Equidad y los especialistas provinciales en altas capacidades intelectuales. En dicho documento se refiere una necesaria cautela a la hora de diagnosticar altas capacidades intelectuales en alumnado de edades tempranas, considerándose que puede ser arriesgado y un tanto especulativo. A medida que pasa el tiempo, la estabilidad de los niveles de inteligencia es mayor.

Nuestra normativa andaluza en materia de educación se hace eco de las necesidades de este alumnado, y en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, sobre detección, evaluación psicopedagógica y organización de la respuesta educativa del alumnado con Necesida-



des Específicas de Apoyo Educativo establece un apartado destinado a la detección de alumnado que presente indicios de altas capacidades intelectuales en el primer ciclo de Educación Infantil. En dicho apartado se recoge que este ciclo también ha de permitir la **detección lo más tempranamente posible de alumnado que presente indicios de niveles altos de capacidades intelectuales**. Estos niveles altos constituyen un signo de precocidad en el desarrollo, ya que el concepto de inteligencia en el que nos basamos no es estático, sino dinámico. Constituye un proceso evolutivo dinámico que lleva implícito el desarrollo potencial. En este sentido, establece la norma, "los centros que imparten estas enseñanzas pondrán en marcha actuaciones encaminadas a la detección e intervención temprana con dicho alumnado".

Las instrucciones destacan dos actuaciones a realizar por parte de los profesionales que imparten este ciclo:

- Recogida de información relevante acerca del alumnado que presente estos indicios e información a las familias de dicho alumnado.
- Se recogerá información observando de forma sistemática las distintas habilidades (psicomotoras, lingüísticas, memorísticas, etc.), destrezas, conductas adaptativas, etc. asociadas a un ritmo de aprendizaje más rápido y un rendimiento superior al que se espera para su edad.

Recapitulando...:

- ✓ La precocidad es un fenómeno evolutivo, y las altas capacidades intelectuales constituyen un fenómeno más o menos estable.
- ✓ La precocidad se da en campos concretos. De este modo, si un alumno consigue la marcha antes de tiempo, podemos decir que es un niño con precocidad motora en ese plano evolutivo.
- ✓ No tiene por qué darse una relación directa entre precocidad e inteligencia.
- ✓ Se aconseja mucha cautela a la hora de diagnosticar altas capacidades intelectuales en edades de Educación Infantil. Es mejor afirmar que el alumno o la alumna presenta indicios de altas capacidades intelectuales (precocidad cognitiva).
- ✓ A mayor edad, más preciso será el diagnóstico.
- ✓ La importancia radica en identificar las necesidades educativas del alumnado precoz para atender sus potencialidades, sin generar expectativas de excepcionalidad intelectual que perjudiquen al alumnado.
- ✓ La intervención se llevará a cabo en el momento en que aparezcan necesidades, para prevenir dificultades y problemáticas posteriores en el alumnado.

INDICIOS DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (0-3 AÑOS)

Las Instrucciones de 22 de junio de 2015, sobre detección, evaluación psicopedagógica y organización de la respuesta educativa del alumnado que presenta NEAE, establecen que las precocidades han de atenderse, en términos de lo que pueden llegar a ser, en tanto que implican un desarrollo potencial. Estos signos de precocidad se consideran indicios de altas capacidades intelectuales.

Tomando como referencia las instrucciones anteriormente citadas, se establece como criterio fundamental un ritmo de aprendi-



zaje más rápido del alumno o alumna y un rendimiento superior al de compañeros/as de su edad en determinados aspectos. A continuación se presentan una serie de indicadores que constituyen indicios pertenecientes a los diferentes ámbitos del desarrollo, y que son útiles como pautas de identificación en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años):

-Indicios relacionados con el Desarrollo Cognitivo:

- **MEMORIA:** más elevada; el niño o la niña precoz en este plano puede saber canciones, cuentos, los nombres de sus compañeros/as...con dos años puede saberse la fecha de su cumpleaños y la de sus padres.
- **CURIOSIDAD Y AFÁN POR SABER:** muestra un interés exagerado por aprender todo: los colores, los números, las letras, etc. Puede mostrar gran facilidad para aprender, pero sobre todo, lo más sorprendente, es la obsesión por saber.
- **INTERÉS POR EL TIEMPO:** por ejemplo, puede preguntar por las horas del reloj con dos años y medio, o qué es el tiempo e interesarse por las fechas de cumpleaños.



- **CONOCIMIENTOS:** superiores; el distinguir con dos años casi todos los colores correctamente, e incluso sus distintas tonalidades, o aprender el abecedario casi completo antes de tiempo.

- **ATENCIÓN:** capacidad de atención muy buena; es capaz de quedarse viendo una película de dibujos animados más tiempo de lo habitual para su edad. No obstante, puede ocurrir también que el niño o una niña que interrumpa, que se distraiga,

o que sea inquieto/a.

- **ORIGINALIDAD Y CREATIVIDAD:** puede ser muy original y creativo/a.
- **RAZONAR, ARGUMENTAR Y PREGUNTAR:** es capaz de sorprender al adulto con cuestiones ocurrentes. Por ejemplo, puede hacer preguntas ocurrentes del tipo ¿qué son las vocales?, ¿dónde está el papá de la abuela?, ¿de qué está hecho un libro?, ¿se acaban las estrellas?
- **PUNTOS DE VISTA, FLUIDEZ DE IDEAS, SOLUCIONES ORIGINALES:** aporta otras perspectivas. Por ejemplo, un niño precoz decía: "la W es como la M pero al revés".

-Indicios relacionados con el Desarrollo del Lenguaje expresivo y comprensivo:

- **LENGUAJE EXPRESIVO Y COMPRENSIVO:** buen dominio; decir la primera palabra a los seis meses, y la primera frase al año. Son capaces de mantener una conversación entre el año y medio y los dos años.
- **VOCABULARIO:** muy rico.
- **ADQUISICIÓN VERBAL:** la conjugación de los verbos es mejor de lo esperado. Por ejemplo, con tres años una niña precoz dijo "si viniera mi padre me traería un regalo".
- **ACTITUD INVESTIGADORA:** por ejemplo, es capaz de preguntar por palabras nuevas que no conoce.

-Indicios relacionados con el Desarrollo de Aprendizajes Básicos (lectura, escritura, cálculo...):

- **LECTURA:** alto interés por la lectura: no pregunta por las letras, si no por las palabras. Suele decir: "¿qué pone ahí?" Su aprendizaje de la lectura es anticipado, o solo/a, o con poca ayuda, o en poco tiempo, y además disfrutan haciéndolo.
- **ESCRITURA:** aprende a escribir con mayúsculas, porque el trazo es más sencillo.

- CONTEO: conteo precoz, es capaz de contar hasta 10 antes de segundo ciclo de Educación Infantil. O de resolver problemas a nivel mental de suma y de restas con números hasta el diez.

-Indicios relacionados con el Desarrollo Socio-afectivo:

- HOBBIES: sus hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer puzles..
- JUEGOS: prefiere juegos que no supongan riesgo.
- RELACIONES: se suele relacionar con niños y niñas más mayores, aunque hay heterogeneidad en este aspecto.
- LIDERAZGO: algunos/as niños/as son líderes.
- INTUICIÓN: es capaz de captar el estado de ánimo de personas mayores.
- SOBREEXCITABILIDAD: suele tener o vivir las emociones de forma muy intensa, reaccionar de forma desproporcionada (sobre-excitabilidad emocional según la Teoría de Dabrowski, que también destaca la intelectual, imaginativa, psicomotora y sensorial).

-Indicios relacionados con el Desarrollo Motor:

- AGILIDAD Y COORDINACIÓN MOTRIZ: altas. Al poco de nacer, puede que fuese capaz de erguir bien el cuello y de sostener la cabeza. O bien de sostenerse pronto en pie, comenzar a andar pronto sin ayuda, algunos bebés no gatean, etc. También es común una mirada atenta.
- Algunos/as niños/as precoces en este plano hacen buenos trazos para la edad que tienen.

Especial interés suscita el fenómeno de la disincronía descrito por Terrasier (1993, 1994), que puede darse también en muchos casos de precocidad intelectual, mostrando algunos preescolares un desfase en relación a otros ámbitos del desarrollo y manifestando el hecho de una evolución no uniforme de sus distintas áreas. Las disincronías internas que se pueden dar son: disincronía intelectual-emocional; razonamiento-lenguaje, e intelectual-psicomotriz.

INDICIOS DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ALUMNADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)

-Indicios referidos al Ámbito Cognitivo:

- Posee un vocabulario inusual para su edad: rico, preciso, elaborado.
- Comprende de manera precoz las relaciones causales.
- Resuelve problemas y aprende por intuición utilizando métodos diferentes a sus compañeros.
- Aprende por temas: números, letras, universo.
- Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad.
- Aparece en ellos de forma temprana el concepto de cantidad y número. Pueden llegar a desarrollar métodos propios de cálculo y resolución de problemas.
- Aprende precozmente y de forma autónoma (inductivamente) a leer y a escribir.
- Posee una buena expresión oral y alta capacidad para seguir una conversación.
- Desarrolla prontamente el lenguaje.
- Tarda menos que el resto de los niños/as en hacer las tareas.
- Es capaz de adquirir conocimientos en profundidad.
- Puede sorprender por haber adquirido aprendizajes por su cuenta: lectura, algoritmos...
- Llega a adquirir conceptos abstractos difíciles para su edad cronológica.
- Manifiesta interés por juegos reglados y de construcción.
- Algunas veces le cuesta irse a la cama y puede necesitar dormir menos tiempo. Este aspecto está relacionado con la activación cerebral y las fases del sueño.
- Posee buena memoria: recuerda cuentos, canciones, relatos, explicaciones, datos...

-Indicios de Creatividad e Imaginación:

- Realiza preguntas inusuales por su diversidad, originalidad, profundidad o nivel de abstracción.
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Inicia, compone o adapta juegos, música, palabras, discursos, etc., libre de la influencia de la familia o el profesorado.
- Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzzles.
- Demuestra creatividad y originalidad en sus producciones tanto artísticas como en otros ámbitos de trabajo.
- La frecuencia de estas producciones creativas van aumentando con la edad.

-Indicios referidos al Ámbito Socioemocional:

- Tiende a arreglar los "conflictos".
- Manifiesta preocupación por temas como la muerte, el universo y la trascendencia.
- Sensibilidad ante los problemas o el sufrimiento de los demás: pobreza, dolor, enfermedad, desastres naturales, guerras, violencia...
- Opone resistencia a realizar actividades en las que pueda fracasar.
- Tiene un alto sentido del humor: hace chistes, analogías divertidas utilizando el lenguaje, etc.
- Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas. En ocasiones puede finalizar muy rápidamente algunas actividades de clase.
- Muestras de inquietud, movimientos, tics...

-Indicadores relacionados con Motivaciones e Intereses:

- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
- Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía.
- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.
- Es curioso, y un gran explorador del medio.
- Puede dejar tareas "rutinarias" inacabadas.
- Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce.
- Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento.
- Es arriesgado y especulativo.
- Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales.



Según los estudios de Benito y Moro (1997) se podría considerar presumiblemente superdotado a aquel niño/a que cumpliera con alguna de las dos condiciones siguientes:

A) Presencia de al menos una de las siguientes variables:

- Lectura de un libro a los 4 años
- Identificación de al menos 6 colores a los 18 meses
- Realización de un puzzle de al menos 20 piezas a los 2 años y medio

B) Presencia conjunta de las dos variables siguientes:

- Contar hasta 10 a los 2 años y medio
- Saber el abecedario (al menos 18 letras) a los 2 años y medio

LA IMPORTANCIA DE ATENDER EL POTENCIAL

Diversos autores señalan la importancia de potenciar el desarrollo de los niños y niñas a través de estímulos educativos desde muy pequeños porque puede ayudarles a desarrollar competencias motoras, socioafectivas, lingüísticas y cognitivas.

De hecho Bloom (1964) llegó a la conclusión de que la mitad de todo el desarrollo potencial del intelecto se produce antes de los cuatro años de edad.

Según la *Carnegie Task Force on Meeting and Needs of Young Children* (1994):

- El desarrollo del cerebro antes de la edad de un año es más activo y extensivo; durante éste tiempo las sinapsis aumentan veinte veces;
- Antes del nacimiento, los genes establecen el quantum y el fundamento básico de las neuronas. Después del nacimiento, la experiencia y la exposición a distintos factores, determinan los senderos entre neuronas. Estas conexiones neurológicas – que constituyen la base del pensamiento racional, del razonamiento y la solución de problemas – quedan establecidas a la edad de un año;
- El desarrollo del cerebro es muy sensible a las influencias del ambiente: El estrés a temprana edad puede afectar negativamente el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria.
- La influencia del ambiente temprano sobre el desarrollo del cerebro es duradera: Los niños(as) que tuvieron más contacto con otros niños y juguetes, y que tuvieron una buena nutrición, muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años.
- Además, la influencia de la música sobre el cerebro es muy positiva, ya que ésta puede afinar las capacidades cerebrales, al forjar nuevas conexiones neuronales que mejoran las capacidades matemáticas, espaciales y de alto pensamiento.

Por todo ello, hay que atender la potencialidad, estimularla. Antes que nada, es crucial impregnar de positividad el concepto de estimulación. La estimulación no sólo es buena, es necesaria. Lo que es negativo y contraproducente es la falta de estimulación y la hiperestimulación. Si el alumno o la alumna ya tiene adquiridas habilidades propias de una edad más avanzada, tendrán que potenciarse nuevos aprendizajes para no ocasionar efectos negativos en su desarrollo y potenciar el desarrollo de sus distintas habilidades. Además, relacionado con este aspecto, Miraca Gross refiere, "es importante que pensemos que si un niño demuestra fluidez verbal, movilidad y lectura temprana no se debe a una presión de sus padres".

La falta de educación adaptada a las necesidades educativas del alumnado ocasiona no sólo que no desarrollen todo su potencial sino que la tensión y el estrés que esto les provoca pueda llevar a una merma de dicho potencial y generar ansiedad y desmotivación intelectual (Bárbara Clark). La identificación temprana de necesidades en el primer ciclo de Educación Infantil es de vital importancia. Hay autores que han demostrado la relación de entornos tempranos favorables, factores familiares y oportunidades educativas en la realización efectiva posterior del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales.

PAUTAS PARA LA ESTIMULACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA PRECOCIDAD

En la etapa de Educación Infantil, el juego, la interacción y el aprendizaje por descubrimiento han de ser métodos básicos de estimulación para el mejor desarrollo de las potencialidades del alumnado.

Como numerosos autores que han investigado acerca del juego y sus implicaciones en las edades infantiles (véase Piaget, Vygotsky e Inhelder), Mayte Garaigordobil habla de la importancia del juego infantil en el desarrollo humano. Lo considera una necesidad vital y un motor del desarrollo. El juego conecta con otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales... El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo. Estructuralmente el juego está

estrechamente vinculado a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional.

Concretamente, se pueden tomar en cuenta las siguientes orientaciones en cuanto a juegos y materiales para la estimulación y el desarrollo de los siguientes ámbitos:

-Cognitivo-sensoriomotor:

- Pensamiento lógico: puzzles, torres, aros, tarjetas de memoria, dominós, etc.
- Juego simbólico: dramatizaciones, disfraces, representación simbólica de situaciones cotidianas, etc.
- Experimentación: actividades y juegos de causa-efecto en el medio, uso de aparatos y de objetos cotidianos.
- Manipulación: juegos de construcción, coger, abrir, cerrar, arrastrar...
- Psicomotricidad (gruesa y fina): actividades plásticas y juegos de coordinación dinámica general –subir, bajar, gateo, deambulación con o sin apoyos- y actividades plásticas, juegos destinados al desarrollo de la psicomotricidad fina como el uso de la plastilina, cortar, pegar, agujerear, etc.
- Estimulación sensorial: de tipo sonora, visual, de olores, captar distintos colores, formas y texturas, etc.

-Ámbitos de Comunicación, Lenguaje y Socio-emocional:

- Cuentos.
- Asambleas.
- Dramatizaciones.

Algunos materiales para la estimulación en la etapa de Educación Infantil:

- Smartgames.
- Story Cubes.
- Mini-Arco: *Piensa, juega y combina/La hora y el calendario/Haciendo formas geométricas/Figuras y formas/Orientación en el espacio/ Ejercitando la mente/Ejercito mi inteligencia/ Pre-lectura (letra de molde)/ Primera lectura/Olimpiada del razonamiento/Ejercicios de concentración/Inglés para principiantes/El mundo que nos rodea/Aritmética/Etc.*
- Proyecto Spectrum (Gardner, H. and cols.).
- Juegos de Baby Einstein (2-48 meses)
- Centro o manta de actividades (0-18 meses)
- Gimnasio para bebés (0-24 meses)
- Clasificador de formas (5-24 meses). Pirámide balanceante.
- Pelota con sonidos.
- La casita granja (12 meses – 5 años).
- Peluches interactivos.
- Puzles, rompecabezas, ensamblajes, juegos de memoria.
- Centro de lectura con libro interactivo y bolígrafo interactivo y bolígrafo sensor.
- Ordenador infantil.
- El "baúl de los recuerdos" (objetos para desmontar y descubrir su funcionamiento)

Libros recomendados a profesionales y a familias de niñas y niños con indicios de altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Infantil:

-Feenstra, C. (2004): *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades. Ediciones Medici*

-Serrano, A. (2005): *Inteligencias múltiples y estimulación temprana: guía para educadores, padres y maestros. Editorial Eduforma.*



-Robinson, K. y Aronica, L. (2009): *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Random House Mondadori, S.A.

-Garaigordobil, M. (2003): *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid. Pirámide.

-Louis, J.M. (2004): *Los niños precoces: su integración social, familiar y escolar*. Editorial Narcea.

BIBLIOGRAFÍA:

- Benito, B. y Moro, J. (1997): *Proyecto de identificación temprana para niños superdotados*. Ministerio de Educación y Cultura de España. Madrid.
- Carnegie Task Force on Meeting and Needs of Young Children (1994).
- Carreras, Valera i Reig (2006): *Guia per a la detecció i intervenció educativa en els alumnes amb altes capacitats intel·lectuals*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya i Col·legi de Pedagogs de Catalunya.
- Castelló, A. y Martínez, M. (2004): *Los perfiles de la excepcionalidad intelectual*. En Sandra Castañeda (Ed.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la Práctica* (251-266). México: El Manual Moderno.
- Feldman y Goldsmith (1986), *Por qué son importantes los niños prodigio*. NY, Basic Books, Inc.
- Garaigordobil, Maite y otros (1998): *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa* Editorial Graó. Barcelona. 2008.
- Martínez, M. (coord.) (2013): *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Generalitat de Catalunya, Det. d'Ensenyament. Barcelona, 2013
- Murdoch Gross, M. (1993): *Exceptionally Gifted Children*. RoutledgeFalmer.
- Piaget, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de cultura económica, 1945.
- Piaget, L.; Inhelder, H. (1984): *La psicología del niño*. Madrid. Morata, 1969.
- Prieto, M. D. y otros (1996-1998). Proyecto: *Evaluación de alumnos con altas habilidades: evaluación y entrenamiento de la competencia cognitiva*.
- Terrassier, J-C. (1994). *La Existencia Psicossocial Particular de los superdotados* en Revista "EDUCAR HOY" Año 2 Número 17 Junio 1998.
- Vygotsky, L.S. (1982): *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Versión castellana de la conferencia dada por Vygotsky en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933. Leningrado. Cuadernos de Pedagogía, 85, pp. 39-49.
- Dossier de Orientaciones para la Valoración de las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales. Dirección General de Participación e Innovación Educativa Junta de Andalucía (2012).
- Manual de Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Dirección General de Participación y Equidad en Educación. Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2009).
- Manual de Orientaciones. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Gobierno Vasco. Victoria-Gasteiz (2013).

Mindfulness y Altas Capacidades: ¿Un encuentro beneficioso?



Como sucede con la mayoría de las variables que tienen importancia dentro del ámbito de la psicología, identificamos y medimos la inteligencia superior a la normalidad a través de factores externos, es decir, valoramos los productos fruto de esa inteligencia, ya que ésta obviamente no es directamente observable, medimos la actuación y el rendimiento.

Observamos, o los padres o profesores nos dicen, que su hijo o su alumno realiza conductas indicativas de una capacidad superior, ya que lleva a cabo tareas o muestra comportamientos que no esperan ver en niños de esa edad, luego estos indicios se deben corroborar por medio de test estandarizados de inteligencia, pero en uno y otro caso circunscribimos nuestra observación a la faceta cognitiva (inteligencia) y a sus productos (actuación, en el primer caso, y rendimiento en el segundo).

Cuando identificamos a alguien como poseedor de Altas Capacidades Intelectuales (AACII) siguiendo esta línea de pensamiento, es decir, mediante su actuación y rendimiento nos centramos en que esa persona con su capacidad cognitiva podrá alcanzar metas académicas (títulos, aprobar oposiciones, etc.), premios literarios, podrá realizar descubrimientos científicos importantes, etc., nos centramos exclusivamente en su realidad externa, en lo que podríamos denominar modo "hacer".

Este modo mental orientado a la acción, se moviliza porque suele funcionar muy bien para ayudarnos a alcanzar nuestros objetivos en situaciones cotidianas y para solucionar los problemas técnicos, nos permite alcanzar un objetivo creando una idea de dónde estamos ahora y de donde queremos estar.

A continuación, se concentra automáticamente en la disparidad entre estas dos ideas con lo cual genera acciones cuyo objetivo es disminuir la distancia o discrepancia que existe entre ambas.

Pasamos la mayor parte de nuestra vida sumidos en la acción, haciendo cosas y pasando rápidamente de una a otra, o bien haciendo malabarismos para hacer varias cosas diferentes a la vez.

Podríamos denominarlo también modo resolución de problemas.

Nacido en Algeciras en 1967

Licenciado en Psicología por la UNED

DEA y Suficiencia Investigadora en Psicología por la UGR (Universidad de Granada)

Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de sujetos con AAC por la UNED

Experto Universitario en Intervención en AAC por la US (Universidad de Sevilla)

Master Oficial EEES en Terapias Psicológicas de Tercera Generación por la VIU (Valencian International University)

Doctorando en Ciencias de la Salud por la UCA (Universidad de Cádiz)

Ocupación actual: Profesor Tutor UNED Campo de Gibraltar

Correo electrónico:

jturanzas@algeciras.uned.es

Páginas de Facebook

<https://www.facebook.com/PsicologiaPositiva>

[YMindfulnessByJTuranzas/](https://www.facebook.com/YMindfulnessByJTuranzas/)

<https://www.facebook.com/ProgramaAPAC/>



Al dejar de estar tan preocupados por lo que anda mal en nuestra experiencia, podemos abrirnos a la posibilidad de sentir una mayor armonía y unidad con nosotros mismos (Autocompasión) y con el mundo (humanidad compartida).

Pero no deberíamos olvidarnos de que la AACC es una realidad interna, una forma de procesamiento mental que se aleja de la norma y que la inteligencia es una sola de sus facetas, esta realidad interna suele incluir además una mayor intensidad emocional, imaginativa y un más elevado desarrollo moral, y hemos de tener en cuenta que todas estas facetas interactúan entre sí, de modo que esas intensidades pueden promover o interferir con el rendimiento intelectual, además de con toda la esfera de bienestar psicológico, dependiendo en parte de que se identifiquen adecuadamente y sean entendidas y guiadas por padres y profesores creando un ambiente adecuado para su desarrollo.

Deberíamos fomentar el otro modo de funcionamiento mental, el modo "ser". En el modo orientado a ser no hay necesidad de estar valorando y evaluando las discrepancias constantemente y si nuestras acciones nos aproximan a los objetivos que nos hemos fijado.

Esto hace que nuestra forma de prestar atención cambie, se torne libre de juicios y se impregne de aceptación. En el modo orientado a ser, descubrimos que podemos dejar de evaluar por un instante (cada vez más extendido en el tiempo) nuestra experiencia en términos de cómo debería ser, de si es correcta o incorrecta, de si es buena o mala, de si estamos acertando o estamos fallando e, incluso, de si nos estamos sintiendo bien o mal, adecuados o inadecuados.

Al dejar de estar tan preocupados por lo que anda mal en nuestra experiencia, podemos abrirnos a la posibilidad de sentir una mayor armonía y unidad con nosotros mismos (Autocompasión) y con el mundo (humanidad compartida).

Es en este punto donde creemos que una intervención en Mindfulness (MF) puede resultar de utilidad para alcanzar estos objetivos ya que el MF o Atención Plena es entendido como una cualidad de la conciencia humana que se caracteriza por un aumento de la capacidad de aceptación, que no resignación, y una mejora de la atención en el flujo constante de la experiencia vivida.

Ser consciente aumenta el compromiso con el momento presente y permite una comprensión más clara de cómo pensamientos y emociones pueden afectar a nuestra salud y calidad de vida.

Los sujetos con AACC, pueden llegar al aula cargados de acontecimientos estresores derivados de muchas fuentes, incluyendo problemas del sistema familiar, conflictos entre pares, retos socioculturales y vulnerabilidades a problemas de salud física y mental. Aisladamente o combinados con falta de motivación para el aprendizaje, aburrimiento y consecuentemente merma en el rendimiento, estas fuentes de estrés, a veces, pueden ser tóxicas para el desarrollo y aprendizaje del niño.

Las investigaciones sugieren que el estrés excesivo afecta al cerebro en desarrollo, el estrés constante en la infancia y la adolescencia es probable que impacte en el bienestar, funcionamiento general y en factores específicos para el aprendizaje como pueden ser la función ejecutiva y la memoria de trabajo.

Dado que muchos de estos niños exhiben problemas



de adaptación, comportamiento, de atención y problemas de salud que son sensibles al estrés o inducidos por éste, el ambiente escolar ofrece un ambiente ideal para la utilización de las intervenciones que promuevan la función y el desarrollo saludable del cerebro y fomenten la resiliencia al estrés.

Se está acumulando cada vez más evidencia de que el entrenamiento en MF es una vía eficiente en términos costes-beneficios para alcanzar estas metas. Hay cada vez más datos convincentes de la mejora en salud y bienestar de MF: reducción de estrés, ansiedad y depresión; mejora de la función del sistema inmune; aumento de la motivación para realizar cambios de estilo de vida y fomento de conexiones sociales.

Uno de los problemas más comunes que nos podemos encontrar en el ámbito de la AACC es que se tiende a valorar los productos de la capacidad mental superior de estos individuos (premios, notas académicas) y se obvian los rasgos que acompañan a estos, y si nos centramos en estos aspectos cometeríamos el error de focalizar la atención en lo que el niño "puede" hacer y no en lo que el niño "es".

Hay que fomentar ambos modos de funcionamiento mental: "Hacer" y "Ser"

Como anteriormente decíamos, hay que fomentar ambos modos de funcionamiento mental modos "Hacer" y "Ser".

A muchos profesores y la mayoría de los padres de estos niños les gustaría que sus hijos fueran "normales" excepto por sus capacidades intelectuales.

La vida así sería mucho más fácil. Pero la realidad es bien distinta y bastante más compleja. Hay que pensar que los sujetos con AACC, en primer lugar, y por encima de todo son personas, y en segundo lugar son superdotados.

Es difícil de comprender y causa incertidumbre entre padres y profesores que un niño con AACC pueda parecer tener varias edades a la vez dependiendo de la faceta a la que nos refiramos, puede parecer tener más edad de la que tiene por su fluidez verbal y amplitud de vocabulario o por los cálculos matemáticos que realiza, para plantearse cuestiones sobre el sentido de la vida, la situación actual del mundo, etc. y al mismo tiempo puede tener la edad que aparenta para jugar con sus amigos, e incluso puede parecer torpe para su edad en actividades deportivas o de aseo personal.

Comparto el sentido cada vez más extendido entre los investigadores de ver la AACC como un desarrollo asincrónico en el que habilidades cognitivas avanzadas y una elevada intensidad emocional se combinan para crear experiencias internas cualitativamente diferentes de la norma general.

Hay que pensar que los sujetos con AACC, en primer lugar, y por encima de todo son personas, y en segundo lugar son superdotados.

Tenemos que tener en cuenta que la diferencia no es sólo cuantitativa (más inteligencia, más intensidad emocional) si no y sobre todo cualitativa.

Es por ello el interés por crear una adaptación específica y única de entrenamiento en MF que tenga en cuenta la idiosincrasia de esta población particular.

Estoy convencido de que una intervención integral basada en MF, que ayude a estos sujetos a regular sus emociones, aceptar lo que son y como son, clarifique sus valores y sus objetivos vitales y fomente la compasión hacia los demás y sobre todo la auto-compasión (tratarse a sí mismos como a las personas que les importan), les puede proporcionar una mayor calidad de vida tanto a ellos como a las personas que les quieren y se preocupan de ellos.

En resumen, creo que deberíamos entender la AACC como una entidad estable y global, una forma diferencial de desarrollo y esta forma de verla nos ayudará a entender y apoyar al sujeto en su totalidad, no sólo la realidad externa que le acompaña, de esta forma modestamente ayudaríamos a que éste pudiera desarrollar sus capacidades cognitivas para lograr títulos, premios y descubrimientos, y sus habilidades emocionales y morales para sentirse bien consigo mismo, primero como persona y sólo en segundo lugar, como superdotado.



La atención del alumnado AACCI

La detección de alumnado AACCI suele correr a cargo de los Equipos Docentes, que son los que están en contacto directo y continuado con el alumnado y los que se percatan de esta circunstancia en primer lugar.

También tiene mucho que ver en este primer proceso el papel de las familias, puesto que, del diálogo entre el tutor y la familia suele partir la iniciativa de explorar y confirmar o no esta circunstancia.

Confirmada la existencia real de estas AACCI, por parte de los equipos especializados, se plantea el tratamiento.

Es en este momento, cuando vuelve a aparecer la figura de la tutoría como pieza fundamental en el tratamiento pedagógico de esa circunstancia.

Aparece la **tutoría compartida**. A partir de este momento, existen dos coordinadores del equipo docente, que deben liderar la actuación de todos. Aquí entra en juego una competencia del profesorado, la capacidad de trabajar en equipo, empezando por definir claramente los roles a desempeñar por cada uno de ellos.

En este terreno, tiene mucha importancia establecer desde el principio:

- Que a las entrevistas tutoriales con las familias de alumnado NEAE, asisten siempre ambos cotutores, que consensuan previamente las informaciones y propuestas a ofrecer a las familias y, de idéntica manera, proceden con las que reciben de estas.
- Que el alumnado NEAE identifica a ambos cotutores como responsables directos y mancomunados de su formación.
- Que el resto de componentes del equipo docente, identifica al tutor como responsable directo y coordinador de todo el grupo-clase, incluidos los NEAE, para el tratamiento "normalizado" del currículo. Y al profesorado de PT como responsable directo y coordinador del grupo NEAE, en las actividades de sus programas de enriquecimiento curricular y en la intervención de agentes externos (EOE, ...)

Antes de entrar de lleno en las posibilidades reales de actuación, de cara a la elaboración de un plan de actuación específico, me permitiré comentar determinados aspectos de los Instrucciones de 22 de junio de 2015.

Concretamente, la elaboración de una ACAI y la flexibilización del periodo de escolarización.

Nacido en Villamartín (Cádiz), en 1952, ha ejercido como maestro de Adultos, de Primaria y de Inglés.

Durante un curso escolar ejerció la dirección en la Escuela Hogar El Mardugador (El Puerto de Santa María) y durante 24 cursos en el Colegio Público Nuestra Señora de las Montañas (Villamartín).

Experto Universitario en Competencias Digitales para Docentes por la Universidad Internacional de La Rioja (2015), ha sido Coordinador TIC desde que se creó la figura hasta 2012).

Ha coordinado proyectos de Innovación Educativa de la Junta de Andalucía (Telemontañas, Centros DIG), del Ministerio de Educación (Proyecto Edin-te) y de la Unión Europea (Comenius y Ayudantes Lingua).

En su faceta de Formación del Profesorado, entre otros:

- Representó al CEP de Villamartín en la Comisión Provincial para el Diseño de Cursos de Directores (1988/89).
- Ponente en seminarios de formación inicial y permanente de equipos directivos abordando diversas temáticas: organización escolar; organización del curso escolar,
- Coordinador del grupo de trabajo de la Consejería: Proyecto Educativo de Centro.
- Director tutor de 6 directores en prácticas.
- Diversas ponencias y Seminarios sobre Tutoría Escolar en la Universidad de Cádiz.
- Cursos sobre Competencia Digitales para Docentes.
- Cursos sobre metodología de la enseñanza del inglés.

Email: mmorillaj@gmail.com

Web: <http://manuelmorilla.tk>

Blog: <https://manuelmorilla.blogspot.com/>

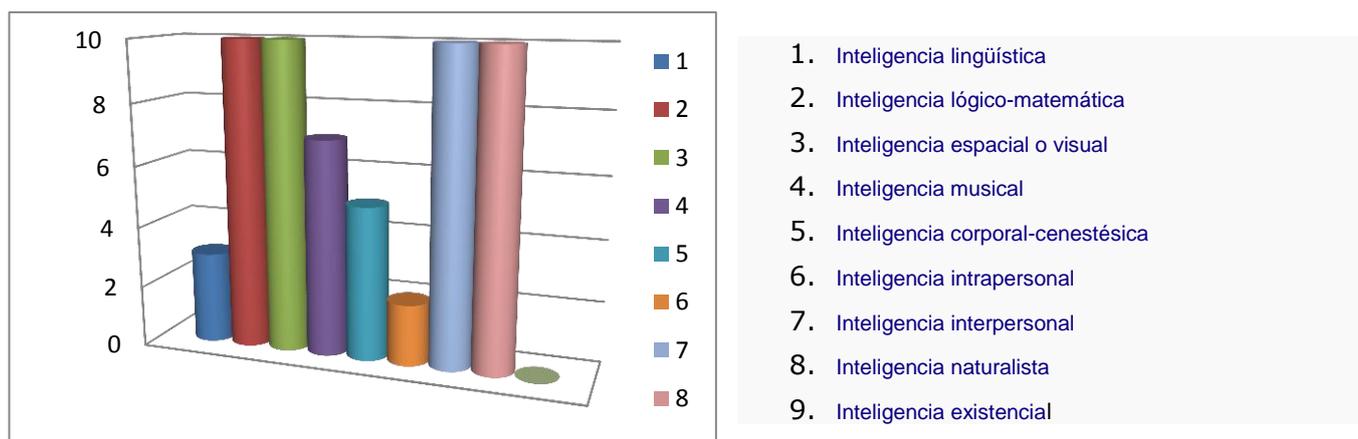
Empezaré diciendo que la segunda medida, aunque se presenta como una posibilidad más bien remota y trata de ser muy garantista en su aplicación, debe ser valorada detenidamente, antes de tomarse y no descartarse su implantación gradual. Empezar por las áreas en las que destaca más.

Esto podría llevarnos, en determinados casos, no sólo a contemplar una "promoción al nivel siguiente" sino a contemplar otras posibilidades, desde la de permanecer en su grupo en las áreas en las que se desenvuelva bien hasta la de integrarse en otro grupo, de un nivel superior... o de dos...en las áreas en las que destaque. También podría contemplarse la posibilidad de asignarle roles del tipo "hermano mayor" que, en este caso, podríamos denominar "compañero mayor".

En cuanto a la elaboración de una ACAI, se deja en manos del tutor la coordinación del mismo, aunque sea el especialista quien deba elaborarlo. Las Instrucciones dicen que son modificaciones de la programación, *de lo que no necesariamente cabría deducir que son otra programación distinta*. La aplicación y seguimiento, también queda en manos del profesor del área afectada que informa al tutor, al EOE/DO y a la Jefatura de Estudios.

Sin embargo, no deberíamos olvidar que los grupos tienen varios profesores que deben coordinarse estrechamente. De aquí nace la importancia del trabajo en equipo y la justificación de la existencia de los Equipos Docentes.

Una vez comentadas las Instrucciones, sería conveniente empatizar un poco más con este alumnado que tiene necesidades, como todos, pero que, a diferencia de los otros colectivos integrados bajo la "etiqueta" NEAE, puede ayudarnos mientras se ayuda a sí mismo.



Efectivamente, nos encontramos con frecuencia con alumnado que destaca en determinadas capacidades y necesita ayuda en otras. Hay aspectos, como se ha apuntado anteriormente, en los que podemos "utilizar" esas altas capacidades en beneficio de todos, transmitiéndole así algo tan importante como es *sentirse útil*, al tiempo que *integrado y valorado*, y otros en los que todos debemos "pagar" ese servicio ayudándole a superar los problemas que tenga.

Se dice que Einstein, era un genio de la Física, pero se olvida decir que también tenía problemas con el lenguaje, tanto a nivel oral como escrito o que era una especie de gamberro, por simplificar su biografía.

Imagino una gráfica del rendimiento escolar, no como punto de partida ni de llegada, no como un diagnóstico puntual, sino como un "estado de cuentas" que se consulta periódicamente.

Ayudándonos de la terminología de Howard Gardner, de las inteligencias múltiples, podríamos representar a un alumno como Einstein, más o menos como se muestra en el gráfico.

Es evidente que necesitará la ayuda del grupo para mejorar sus capacidades lingüísticas y relacionarse mejor con los demás componentes, aumentando su inteligencia interpersonal.

Sin embargo, podemos ofrecerle la posibilidad de dar rienda suelta a su creatividad realizando tareas complejas o que contribuyan a beneficiar los intereses del grupo.

Descendiendo al albero, podemos empezar por reclutar alumnado AACCI para desarrollar proyectos de trabajo que impliquen a todo el grupo-clase, al Ciclo o al Centro, en su totalidad.

Deberemos elegir temáticas que posibiliten el desarrollo de la creatividad individual de forma simultánea con el beneficio grupal. Dependiendo de qué capacidades se trate, se realizará la adscripción a la tarea concreta. La complejidad y variedad de tareas permite que se adscriban a ellas sin tener en cuenta el nivel o las circunstancias que les mueven a ello. La adscripción del alumnado será voluntaria y reversible. El horario será flexible, permitiendo la movilidad intergrupal. El alumnado elaborará, junto con su tutor, una programación de tareas mensual y recogerá en su portafolio las actividades realizadas.

Es indudable que este tratamiento acarreará más trabajo a la tutoría. Pero, vista la persistente actitud de la Administración al menospreciar esta función docente, corresponderá a las familias reivindicar una mayor carga horaria para la realización de las mismas, como usuarios que son de este servicio público.

Por otra parte, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) está demostrando ser bastante útil en su aplicación práctica, aunque una de las dificultades consista, precisamente, en definir esos proyectos para que, en su desarrollo, se integren todas o la mayoría de las competencias básicas.

Empezaremos por establecer un entorno que posibilite la existencia de pequeños equipos autónomos de estudiantes, compartiendo el aula de grupo-clase o no pero, en este segundo supuesto, realizando actividades que no se identifiquen con ningún tipo de segregación. Este entorno debería ser un entorno "normalizado" y, por lo tanto, generalizado en el centro. Por lo tanto, debería recogerse en el Proyecto Educativo de Centro. En este documento podríamos plasmar el "entorno virtual del centro"



<https://goo.gl/zIC9XB>

Este es el marco general idóneo, desde mi punto de vista, para integrar a todo el alumnado en grupos heterogéneos, al tiempo que se posibilita que cada uno avance a su ritmo y según sus preferencias.

El "entorno virtual" podría ser la creación de una emisora de televisión escolar. A día de hoy, disponemos de los medios técnicos a nuestro alcance sin ningún sobrecosto. También podemos crear entornos dentro de otros entornos.

Por ejemplo, un coro escolar.

Este contexto favorece la organización de equipos de trabajo, puesto que es difícil hacerlo individualmente y, al crear los grupos, podremos establecer los roles concretos.

ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Después de lo expuesto anteriormente, una de las prioridades a tener en cuenta a la hora de diseñar un programa de intervención es facilitar la integración del alumnado NEAE en su grupo, al tiempo que desarrolla su programa de enriquecimiento.



<https://goo.gl/hFzmIF>

salida de aula, podría hacerse cargo de este alumnado concreto, como hace con cualquier otro alumnado NEAE.

Otro factor a tener en cuenta es la implicación del resto de la sociedad. Debemos invitar a participar no sólo a los familiares directos, sino también a los profesionales que ejercen tareas que afectan al alumnado: desde pediatras o ATS hasta bomberos, policías, empresarios, políticos locales, etc...

El laboratorio de las ideas.

Una de las características más extendidas entre el alumnado AACII es la creatividad. Para fomentarla, debemos evitar en lo posible, preparar un programa de intervención sin la participación de los interesados. A ser posible debemos inducirles a que sean ellos mismos quienes propongan la actividad y debatir con ellos su viabilidad.

Por otra parte, es necesario crear un terreno que propicie la cotutoría. Para hacer esta primera tarea debemos prever un tiempo, tanto para el alumnado como para el profesorado. Es posible que baste con una sesión, pero tampoco debe "encorsetarse". Si no se termina en una sesión, se hace en dos, o en tres... Este primer paso es muy importante porque determinará el nivel de motivación del alumnado y el nivel de coordinación del profesorado.

En esta sesión tutorial, en la que estarán presentes tanto el alumno como tutor y PT, se plantearán los posibles proyectos a llevar a cabo durante el trimestre. El papel del profesorado debe reducirse al mínimo posible. Lo importante es dar rienda suelta a la creatividad.

Puede comenzarse la sesión, preguntándose: ¿Qué actividades podrías desarrollar? Y esperar las propuestas del alumnado. Es evidente que cada uno pensará en hacer algo que le guste. Ya tenemos la motivación inicial.

El segundo paso será debatir el cómo se hará. Seguiremos con la misma estrategia. Esperaremos las propuestas y opinaremos sobre su viabilidad, es decir, las criticaremos. Esto nos llevará a practicar el espíritu crítico, al tiempo que se irá perfilando la programación de las tareas a llevar a cabo y los medios necesarios para las mismas.

Finalizaremos esta fase, encargando a cada alumno la elaboración y presentación del proyecto de actividad que, una vez aprobado, guardará en su portfolio como primera evidencia. Por su parte, el profesorado elaborará el ACAI que contemplará, entre otros aspectos, el horario y el lugar de realización de las tareas, el papel a desempeñar por cada componente del equipo, caso de ser varios participantes y los medios necesarios.

Es evidente que los proyectos deberán adecuarse al nivel del alumnado. Pero, tan importante es la preparación como la ejecución. Y el alumnado AACII puede participar en ambas fases, según sus preferencias.

A la hora de seleccionar un proyecto, deberíamos considerar las posibilidades de ser tratado desde diferentes ángulos, para implicar la mayor cantidad de competencias básicas, con el objetivo de facilitar una continuidad en el tiempo y una mayor flexibilidad para integrar alumnado AACII.

Comentaremos algunas posibilidades reales, a modo de ejemplo, sin ánimo de ser exhaustivos porque la creatividad no tiene límites. Utilizaré como referencia, con las actualizaciones pertinentes, algunas actividades desarrolladas en el contexto de un proyecto de Innovación desarrollado en el CEIP Nuestra Señora de las Montañas, en Villamartín (Cádiz), titulado TELEMONTAÑAS.

CONTAR UN CUENTO, HACER PLAYBACK/COREOGRAFIAS

Suponiendo que esa hubiera sido la propuesta inicial de un alumno, nuestro papel como *críticos* debería dirigirse hacia aspectos tales como: ¿Que cuento elegirías para un grupo de alumnado de tres años? ¿Cómo harías para elegirlo? ¿Cómo harías para contárselo? ¿Sería una lectura en voz alta? ¿O una dramatización? ¿O un visionado de un video de YouTube? ...

Este papel, como críticos, lleva implícita otra intencionalidad que es *establecer el reto*. Aunque este alumnado suele ser perfeccionista e imaginativo, puede sentirse desorientado, sobre todo al principio.

Es probable que si nos encontramos ante alguien tímido, no nos plantee proyectos de este tipo ni para desarrollarlos individualmente ni en grupo. En este caso, seríamos nosotros quienes plantearíamos directamente el reto: Ya sé que eres un poco tímido, pero... ¿cómo harías si te vieras obligado a contarle un cuento a un grupo de Infantil?

En este caso, podríamos ir conduciendo la conversación a establecer la tarea de la siguiente forma.

1. Grabación sonora del cuento en un móvil y reproducción posterior.
2. Desplazamiento al aula de Infantil para contarle o reproducirlo en el móvil o en la PDI.
3. Ensayo para contarle en persona, de memoria o de la lectura del cuento en un libro, dependiendo del nivel.
4. Preparar una dramatización con otros compañeros y realizarla en vivo en el Salón de Usos Múltiples.

Poco a poco, llegaríamos a preparar representaciones teatrales, por ejemplo, y así estableceríamos un cauce de adquisición y expresión de las competencias lingüísticas no sólo utilizando el idioma castellano o la lengua extranjera estudiada sino utilizando también el lenguaje audiovisual.

Una vez obtenida una grabación en video, tenemos la posibilidad de ampliar la actividad mediante su edición para, finalmente, abordar otros dos aspectos importantes.

1. La gratificación de la autoestima propia al compartirlo con los compañeros, amigos y familiares, mediante la reproducción en blogs, redes,... o emisora de televisión.
2. La creación de interacciones centro-familia-sociedad.

El mismo esquema nos serviría si hemos elegido hacer un playback o una coreografía, si queremos implicar las Áreas Artísticas o la Educación Física, por ejemplo.



<https://goo.gl/UpXpDY>

Si se ha elegido un playback, podremos ir ampliando su desarrollo empezando por la imitación de los gestos para, a continuación, añadir la letra a la música (karaoke) y/o hacer sonar la música en vivo, con la colaboración de otro escolar que la toque, con la flauta, una guitarra o un teclado de piano.

Si se ha elegido una coreografía, podremos añadir a lo anterior el grupo de baile, ampliarlo, diseñando un vestuario adecuado, construyendo un decorado a modo de escenario, simultaneándolo con la actuación real del autor en la PDI,...

Es una actividad muy adecuada para incluir en la Fiesta de Fin de curso.

Como siempre, la actuación se grabará en video, se guardará en el pendrive-portfolio para conservar la evidencia y evaluar el desempeño *criticando* la "actuación" y se compartirá.

REALIZAR UN INFORMATIVO



<https://youtu.be/9uK-l1BBmhI>

tos, habilidades, destrezas y actitudes.

También nos ofrece, al mismo tiempo, un cauce para tratar temas de inteligencia emocional, potenciar actitudes y hábitos emprendedores, mejorar la autoestima,... interactuar con el resto de la sociedad, implicándola en las tareas educativas,...

No digamos si recogemos "píldoras" de informativos de otras televisiones y los reproducimos en la nuestra.

En niveles más entrenados y con alumnado algo más mayor, podremos realizar un informativo escolar. Es un proyecto que puede implicar a un ciclo o un centro escolar completo y que puede también, englobar más competencias y áreas de conocimiento. Es, en sí, un entorno amigable dentro de otro entorno amigable.

Cada noticia, cada entrevista, cada reportaje, cada debate, cada concurso, cada documental... es una oportunidad para practicar las competencias y de adquirir conocimientos.



<https://goo.gl/DW4tKo>

Desde el punto de vista curricular,

1. Es el lugar idóneo para recoger las principales tareas del Área de Comunicación Lingüística. Es el reto que motiva. Nos induce a practicar la descripción y la narración, al presentar un acontecimiento. A practicar el diálogo al preparar una entrevista, a documentarnos y practicar el espíritu crítico al preparar un debate,...
 2. Nos permite contextualizar el uso de una lengua extranjera, al ofrecernos la oportunidad de grabarlas o subtitarlas en distintos idiomas.
 3. Nos permite conservar constancia de las actividades realizadas en áreas poco propicias a "ponerse por escrito" tales como la Educación Artística o la Educación Física, lo que facilita enormemente su consulta, entre otras, a efectos de una evaluación, por ejemplo.
 4. Los documentales, tanto los de elaboración propia como ajena, proporcionan una oportunidad magnífica para obtener aprendizajes significativos en las Áreas de Ciencias Naturales y Sociales y/o para enriquecer las Flipped Classroom.
- Desde el punto de vista afectivo,
 1. Propicia el desarrollo de habilidades expresivas y el tratamiento de la timidez o el miedo escénico.
 2. Aumenta la autoestima y el autoconcepto.
 - Desde el punto de vista relacional
 1. Fomenta las relaciones sociales entre el grupo de redactores, cámaras, etc... y los protagonistas de la noticia.
 2. Integra a los componentes del equipo en el centro y en la comunidad.

ELABORAR DOCUMENTALES Y REPORTAJES

Los documentales, como se ha indicado antes, nos permiten contextualizar las Ciencias Naturales y Sociales.



Circuito eléctrico (<https://goo.gl/8UoR0j>)

tros sobre flora y fauna local, por ejemplo.

La Geografía y la Historia también han sido estudiadas desde hace tiempo utilizando los documentales, por lo que podemos seguir el mismo proceso. Empezando por bajarnos videos de YouTube hasta elaborar los nuestros sobre la geografía local (un callejero, el cauce del río, la sierra, la bahía,...). El estudio de la Historia también se enriquece mucho con los audiovisuales.

Podemos estudiar el Patrimonio local documentándolo audiovisualmente y plasmándolo en una guía turística, por citar un ejemplo.

En cuanto a los reportajes, las fiestas nos ofrecen un buen filón: Los actos del día de la Constitución, del día de Andalucía, del día de la Paz, la Fiesta del agua, la Graduación de Infantil o de Primaria, la Fiesta Fin de curso, excursiones, visitas locales, ...

EN RESUMEN

- El alumnado AACCII puede ser la punta de lanza para cambiar la dinámica del aprendizaje grupal. Sin abandonar su grupo, puede realizar las mismas tareas que los demás y, como dispondrá de tiempo, en lugar de aburrirse y crear problemas, podrá dar rienda suelta a su creatividad y a sus aficiones, ampliando el nivel de las tareas o contribuyendo a la preparación y ejecución de las mismas.
- Puede convertirse en un excelente colaborador del profesorado realizando tareas de monitor y líder de grupo, que le beneficiarán, proyectando sus dotes de liderazgo, a la vez que se siente útil e integrado.
- La existencia de alumnado AACCII puede motivar a los centros hacia objetivos de excelencia y reducir la conflictividad al aumentar la motivación, al tiempo que mejora globalmente la eficacia del sistema educativo.
- Y, la principal y más importante, el alumnado AACCII, puede sentirse "integrado", "útil" y "valorado", si creamos en "*entorno*" en el que pueda moverse de grupo y/o de nivel, a tiempo parcial o completo.

La propia creación de "*entorno virtual del centro*" posibilitará que emerja con más facilidad, ese otro alumnado AACCII, que no destaca por su talento académico, sino artístico, por ejemplo.



Hace muchos años, cuando empecé la Escuela Primaria, no había más asignaturas que Matemáticas, Lengua española, Geografía, Historia, Religión y lo que entonces llamábamos "Gimnasia".

Entonces, ni idiomas, ni Música, ni TIC, ni nada de nada. Los deberes se hacían bastante pronto y eran pocas asignaturas. Al llegar a tercero de E. Primaria, la Ley de 1970 y la E.G.B. entraron en vigor. El cambio fue radical. En todo. Libros, sistemas de aprendizaje (con fichas, progresímetros, equipos de trabajo...)

Al llegar a sexto, se empezaba a estudiar idioma. Los deberes eran algo más pesados y requerían más tiempo y esfuerzo, pero nadie ponía en duda su necesidad y/o utilidad. Claro que entonces, no se sabía de actividades o programas extraescolares, o cosas así. Al terminar la jornada escolar (de mañana y tarde los cinco días, y los sábados por la mañana) cada cual se volvía a casa y poco más. Se hacía vida más familiar, la televisión empezaba por la tarde y sólo un rato, y el entretenimiento después de los deberes se basaba en jugar un rato en la calle, leer o pasear con los padres...

La vida escolar estaba muy bien definida y los centros escolares tenían horario de apertura y cierre muy limitados. Nadie consultaba a San Google (para saber más que el maestro de su hijo y así decirle cómo debe hacer las cosas) ni se hacían los deberes los padres, ni se tenía un horario extraescolar tan extenso y extenuante como hoy día conocemos. Clases de Gimnasia Rítmica, artes marciales, fútbol y deportes varios, Conservatorio, Clases de repaso, Idiomas... ya sabemos de qué hablo.

El caso es que la infancia se pasa fuera de casa y cuando se llega a ella, toca hacer los deberes. "¡Ahí es ná!" Las familias se quejan de que los maestros mandan mucho trabajo a los niños y claro no tienen tiempo para hacerlos. Están cansados. Y digo yo, ¿Cómo

Gonzalo Jover es "maestro de escuela" como le gusta definirse.

Posee el Grado en E. Primaria y es, también, Especialista de E. Física y maestro bilingüe de Inglés.

A lo largo de 17 años ha desempeñado todos los cargos directivos de un colegio, ejerciendo de Secretario, Jefe de Estudios y Director, en varios Centros.

gonzalo.jover.c@gmail.com
<http://mipatioymicole.blogspot.com.es/>

van los pobres a tirar con todas las actividades extraescolares que los padres les hemos echado encima?

Entiendo que la jornada laboral domina el horario familiar y conciliar eso, es de supersabios. Los niños entran a las 7:30 al Aula Matinal y salen a la 18:00 de las Actividades extraescolares. Luego van a otras y son recogidos para ir a casa. Cuando llegan, ¿qué esperamos? Tenemos exceso de asignaturas de todo tipo, troncales, ins-



trumentales, optativas, transversales,.. Y a todo esto, las clases cada vez más cortas, UF!! Cuarenta y cinco minutos, que al final se quedan en no más de cuarenta efectivos, y con suerte.

Los padres, en el fondo, se sienten culpables y se ponen a hacer los deberes con ellos. Pero en la mayoría de los casos, para poder estar un rato en familia y terminar a tiempo acaban haciendo ellos mismos los deberes. Si, cómo lo oyen. Y no se puede uno asustar por eso. Reconozco que alguna vez, yo también pequé y ayudé (o desayudé) a mis hijas a terminar las tareas del colegio. Todos sabemos de lo que hablo. Ser las once de la noche y estar acabando las tareas de un hijo/a uno mismo.

Pero de ahí, a decir que somos los maestros los que ponemos excesivos deberes... me parece excesivo. Algún maestro o centro educativo puede quedar por esos mundos de Dios que no regule ese tema. Actualmente se procura alternar las tareas para casa por áreas y se cuida bastante el tiempo de trabajo en casa.



Pero, por todo lo dicho anteriormente, éste que les habla no manda deberes para casa. Y lo digo así de tranquilo. Tras casi treinta años de maestro, hace ya unos pocos que me di cuenta que donde se debe trabajar es en la clase. Ahí es donde el maestro controla, ayuda y efectúa la mayor parte la enseñanza-aprendizaje; donde puede reforzar y corregir.

En mi caso, cuando mis alumnos entran a clase, encuentran que una música (generalmente elegida previamente por ellos) suena por los altavoces de la Pizarra. Mientras ponen la fecha (en español, inglés y francés, que para esos somos bilingües) se sientan y sacan sus libros y cuadernos. Al acabar la música, todo el mundo debe estar callado y listo para empezar. Eso me lleva de tres a cinco minutos. Dedico unos minutos a preguntar y repasar lo trabajado el día anterior y empezamos el trabajo, ya sea en equipo, individual, o explicativo por parte de alguien (no siempre debe ser el maestro).

Eso quiere decir, que hay unos veinte minutos de ejercicios (ya sea en equipo o personal) y otros tantos de trabajo expositivo. Al acabar la clase, se pregunta cuantos han terminado la tarea. Si de los veintiséis alumnos, al menos quince de ellos lo han hecho, se entiende que ha habido tiempo suficiente para hacerlos; luego los que no han acabado los tienen que acabar en casa. Y al día siguiente serán los primeros en corregir sus tareas. Si son menos de quince los que terminaron la tarea, se acaba un ejercicio más en casa y se deja el resto para el día siguiente en clase. Mientras ellos trabajan, yo paseo entre las mesas y resuelvo los problemas de los que van más atrasados.

Tan sólo pido que repasen y estudien diez minutos cada área de las impartidas esa mañana, lo que quiere decir que en general, (si no deben acabar alguna tarea de clase retrasada) deben estudiar sesenta minutos al día. (6 sesiones X 10 minutos = 1 hora). Creo que para estar en quinto de E. Primaria es suficiente.

En cuanto al rendimiento académico, debo decir que en las clases en las que he aplicado el trabajo de equipos y las "No tareas" o deberes, suelen subir sus calificaciones entre 1 y 1.5 puntos de media. Los padres están felices de no tener que hacer las tareas de sus hijos, les repasan los esquemas y el estudio, y todos contentos. Por ahora claro.

La financiación de las actividades de los centros escolares determina en buena medida la calidad de los aprendizajes obtenidos por el alumnado. Las partidas presupuestarias destinadas por las Administraciones Educativas a estos gastos de funcionamiento han sido insuficientes a lo largo de la historia y no hay perspectivas de que vayan a mejorar, al menos a corto y medio plazo.

Los centros escolares privados que establecen conciertos para prestar este servicio público suelen establecer unas "cuotas voluntarias" que contribuyen a esta financiación. También suelen ofrecer servicios, como la adquisición de libros de textos, transporte, comedor, aula matinal o actividades extraescolares, que contribuyen también a esta financiación.

Los centros escolares públicos no pueden hacer ni lo uno ni lo otro. Lo primero, porque está prohibido. Lo segundo porque se subcontrata, en la mayoría de los casos, con empresas privadas del sector, mediante subastas por lotes, en los que los centros afectados no tienen ni siquiera la oportunidad de expresar sus opiniones ni preferencias.

Un punto en común entre ambos tipos de centros suelen ser actividades tales como la venta de Lotería de Navidad, polvorones, rifas, etc ...

Estas actividades, en el caso de los centros públicos, no deberían recaer en el profesorado. La financiación de la Educación no figura entre sus obligaciones profesionales. Esto debería estar meridianamente claro, tanto para la Administración como para las familias y, es tarea del profesorado poner las cosas en su sitio. Pero también está claro que la financiación adecuada contribuye a mejorar la calidad.

Hay dos vías principales para aumentar la financiación. Mediante un aumento de las partidas presupuestarias, tarea de iniciativas políticas en las que las familias deben implicarse como principales beneficiarias y/o mediante la obtención de esa financiación a través de las actividades citadas anteriormente.



IBS, Industrial Bombonera del Sur, es una empresa andaluza radicada en Aguadulce (Sevilla), que ofrece la posibilidad de obtener financiación a través de la venta por catálogo de una amplia variedad de productos, lo que no circunscribe su actuación sólo a épocas navideñas, por ejemplo, que también.

Por otra parte, tiene amplia experiencia, reconocido prestigio en su organización y gestión empresarial y una calidad en sus productos que los sitúan entre los "delicatesen". Y, además, con precios muy competitivos.

La relación comercial es muy cómoda porque, además del contacto personal, ofrece una página web muy intuitiva y práctica que facilita bastante la selección de los productos.

En línea con lo destacado anteriormente, contempla la relación con las AMPAS como una inmejorable vía de contacto.

Finalmente, dentro de su política de responsabilidad social corporativa ocupa un lugar preferente la educación. Una muestra de ella se materializa en la financiación de la Sociedad Pedagógica Tartessos y de su órgano de comunicación, que es esta revista.

Después de esta exposición, sólo nos queda añadir que, aunque la relación comercial se circunscriba al contacto AMPA-IBS, el profesorado puede utilizar esta circunstancia para contextualizar tanto una Educación Financiera como una Educación del Consumidor.

Es por esa razón, por lo que la Sociedad Pedagógica Tartessos, recomienda el establecimiento de lazos comerciales con esta empresa.



Aplicaciones para el aprendizaje de idiomas

Natural de Villamartín (Cádiz), Licenciada en Traducción e Interpretación (UGR 1998-2003), obtuvo el nombramiento de Traductora e Intérprete Jurado (MAEC 2003) y el Máster en Ergonomía y Psicología Laboral (UMA 2004-2006).

Ha sido redactora en Diario 20 Minutos (Edición Granada 2004-2006) e Intérprete Jurado con la Mancomunidad de Municipios Sierra de Cádiz (2006-2008).

Obtuvo el nombramiento de funcionario PES (Cádiz 2008)

Destino definitivo actual: IES Cristóbal Colón en Sanlúcar de Barrameda.

claudiamorillagallardo1980@gmail.com

El aprendizaje de idiomas requiere tanto un trabajo personal como un contexto social para poder desarrollarse adecuadamente. El hecho de que el alumnado español no se encuentra inmerso en el contexto en que se habla el idioma en cuestión, dificulta bastante esta necesaria "inmersión lingüística".

Por otra parte, en España, es bastante común observar un gran complejo a la hora de expresarse en un idioma extranjero, fruto – entre otros – de la inseguridad que produce el miedo al ri-

dículo, a no ser comprendido. Y este complejo, se manifiesta a todos los niveles sociales, desde el aula.

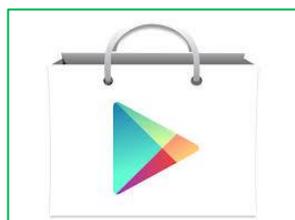
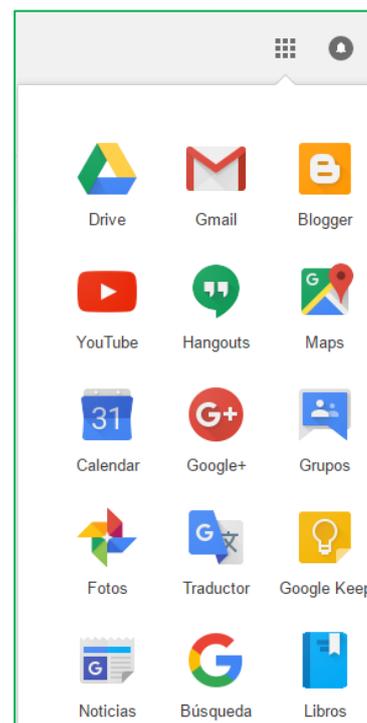
La comunicación oral adolece todavía de un déficit de atención por parte de los docentes, entre otras razones, por la tradicional falta de soporte físico que garantice su permanencia en el tiempo, lo que dificulta tareas como la evaluación que, en multitud de ocasiones, se tiene que hacer "en el acto" y con la presencia de evaluador y evaluado o la realización de ejercicios en desarrollo de las competencias lingüísticas, como el diálogo, la descripción o la narración orales, etc...



Actualmente, disponemos de medios técnicos para solucionar estos problemas. De la misma forma que un deportista se entrena en privado, antes de acudir a las pruebas oficiales, el alumnado puede hacer lo mismo. Como ejemplo, podríamos citar un programa ofrecido gratuitamente por Google, llamado traductor, que abarca una enorme cantidad de idiomas y que ofrece

una serie de ventajas poco conocidas a nivel docente. Funciona en ordenadores, tabletas y móviles, por lo que es totalmente accesible. Como es lógico, requiere disponer de una cuenta Gmail. En el caso de ordenadores, lo encontraremos en el menú desplegable de las aplicaciones:

En efecto, no debemos pensar que este programa es un simple diccionario porque, entre otras cosas, no sólo traduce palabras, sino frases o textos completos. Pero, además, no lo hace sólo a nivel escrito sino también a nivel oral. Veamos algunas funcionalidades que podríamos aprovechar no sólo en nuestras aulas, sino a nivel de "entrenamiento privado", para ganar en seguridad y vencer la timidez. Hablar con una máquina es más "amigable".



En el caso de tabletas y móviles, lo encontramos en Play Store. Lo primero que nos preguntará es nuestra preferencia de idiomas. Pongamos que elegimos como idiomas habituales español-inglés, lo que no impide que los cambiemos cuando queramos.

Básicamente, la pantalla nos muestra dos recuadros, uno por cada idioma, en el que se traducirán simultáneamente las palabras o frases, con independencia de que lo hagamos en uno u otro idioma. De hecho, la izquierda tiene una pestaña que, si la pulsamos, detectará automáticamente el idioma, pudiendo poner en la derecha, español.

Para las entradas, cuadro izquierdo, nos ofrece la posibilidad de hacerlo vía micrófono o vía teclado. En este último caso, nos ofrece un menú desplegable (🗲) que nos permitirá elegir el idioma del teclado o, incluso, la escritura táctil, es decir a mano (deberemos disponer de pantalla táctil).

Entre ambas opciones, se encuentra un altavoz, que nos permite escuchar el texto.

Así, podemos utilizar esta funcionalidad para hacer diversos ejercicios de entrenamiento, como:

- Leer. Si pegamos un texto en inglés, nos lo leerá, con lo que tenemos la opción Listen para práctica privada.
- Hablar. Si, en vez de pegar texto, usamos el micrófono, nos escribirá lo que digamos... si lo entiende. Si no... ¡hay que volver al Listen!, seleccionar la palabra pulsando dos veces y oír esa palabra tantas veces como necesitemos ... hasta que la entienda. Es decir, aquí tenemos un corrector de pronunciación automático.
- Diversidad. Es una posibilidad para utilizar con alumnado ciego. Si activamos el micrófono, escribirá en nuestro idioma y no tendremos necesidad de conocer Braille.

Para las salidas, cuadro derecho, nos ofrece también varias opciones: Vocabulario, copiar, escuchar y compartir.

La estrella nos permite almacenar palabras y frases en nuestro "vocabulario", lo que nos facilitará disponer de un amplio historial idiomático que incluya, por ejemplo, vocabulario especializado. Podemos tenerlo en varios idiomas

El folio, nos permite copiar el texto, para pegarlo en cualquier documento y el altavoz, nos permite oír, como en el cuadro izquierdo. El último símbolo, "compartir", nos permite enviar el texto por correo electrónico o a redes sociales.

Nos queda añadir que podemos acceder al "almacén" de vocabulario pulsando sobre la estrella que hay en el extremo de arriba-derecha, junto a "desactivar la traducción simultánea".

Este programa tiene "espíritu colaborativo". Nos muestra, en el rincón abajo-derecho un lápiz que nos

invita a "sugerir cambios", es decir a mejorar su trabajo ofreciendo opciones no previstas por el programa. Para ello, han creado la comunidad del traductor de Google. Pero eso es ya otro tema que escapa al objetivo de este artículo.

Para finalizar, si disponemos de una página web, podemos colocar un código HTML en ella para que, cuando la visite alguien que no conozca el idioma, se la traduzca automáticamente. La opción, la encontraremos en el pie del cuadro anterior: [Traductor de sitios web](#) o en <https://goo.gl/AbQw0L>.

La curación de contenidos

En el nº anterior, nos referimos a la "curación" como técnica para elaborar contenidos propios utilizando los recursos disponibles en la red. Continuamos con este tema.

Descripción general:

Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

Competencias:

1. Desarrollo de contenidos.
2. Integración y reelaboración.
3. Derechos de autor y licencias.
4. Programación.

Niveles de Competencia

3.1 Desarrollo de contenidos

Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías.

A.- Básico	Soy capaz de crear contenidos digitales sencillos (por ejemplo, texto, o tablas, o imágenes, o audio, etc.)
------------	---

3.2 Integración y reelaboración

Modificar, perfeccionar y combinar los recursos existentes para crear contenido y conocimiento nuevo, original y relevante.

A.- Básico	Soy capaz de hacer cambios sencillos en el contenido que otros han producido.
------------	---

3.3 Derechos de autor y licencias

Entender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a la información y a los contenidos digitales.

A.- Básico	Soy consciente de que algunos de los contenidos que utilizo pueden tener derechos de autor.
------------	---

3.4 Programación

Realizar modificaciones en programas informáticos, aplicaciones, configuraciones, programas, dispositivos, entender los principios de la programación, comprender qué hay detrás de un programa.

A.- Básico	Soy capaz de modificar algunas funciones sencillas de software y de aplicaciones (configuración básica).
------------	--

En este número abordaremos las dos primeras competencias.

- Desarrollo de contenidos : Ser capaz de crear contenidos digitales sencillos (por ejemplo, texto, o tablas, o imágenes, o audio, etc.)
- Integración y reelaboración: Ser capaz de hacer cambios sencillos en el contenido que otros han producido.

Continuamos estudiando las competencias digitales definidas en el Marco Común Europeo (DIGCOMP). En los números 9,10 y 11 hemos tratado las Competencias incluidas en el AREA I: Información. Comenzamos en éste número el estudio del ÁREA III: Creación de Contenidos, en el nivel Básico(A), primer nivel de dominio previsto para cada competencia, según el Marco Común Europeo de Competencia Digital Docente.

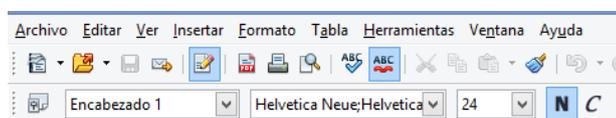
Para ello, estudiaremos posibles aplicaciones de dos herramientas digitales muy comunes:

Procesador de textos:

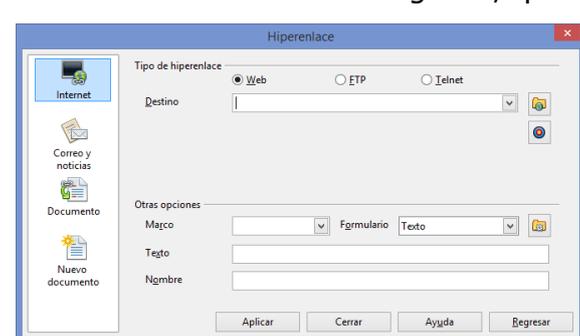
El procesamiento de textos es, quizás, el programa informático más antiguo y conocido de todos nosotros. Sin embargo, aunque en un principio se asimiló al concepto "máquina de escribir", hoy en día se ha desarrollado de tal manera que trasciende ese concepto y es capaz de llevar en su seno una gran parte de otros programas informáticos. En el nº anterior, hemos visto "Word", de Microsoft, y "Write", de Open Office. No son los únicos, aunque si los más conocidos y la compatibilidad entre ambos es muy alta, por lo que parece obvio que podremos utilizar el paquete Open Office, que es gratuito, en lugar del paquete Microsoft Office, que es de pago.

Es también lo más parecido al libro de texto y al cuaderno, por lo que empezar por aquí es transitar por una senda más "amigable" y "segura".

No es este el lugar para explicar el funcionamiento de este programa. Saltaremos pues todo lo relativo a tipos y tamaños de letra, sangrías, subrayados, negrita,... seleccionar texto, copiar/pegar, guardar, imprimir, etc... para centrarnos en otras posibilidades, más específicamente didácticas. Veremos las posibilidades de la función INSERTAR.



Si pulsamos sobre "Insertar" se desplegará un menú bastante amplio, que nos permitirá añadir encabezados, pies de página, índices, notas, etc... Pulsaremos sobre "Hiperenlace" y se activará una ventana emergente, que nos pedirá que escribamos el "destino".



Obsérvese que está resaltado, a la izquierda, el cuadro de "internet" y que, por defecto, nos ofrece la posibilidad de elegir un destino "web" que es lo más común. Dejaremos el resto de opciones para un nivel más avanzado. Así que solo nos resta escribir o "pegar" la dirección de la web (URL) y pulsar "aplicar", antes de pulsar "cerrar".

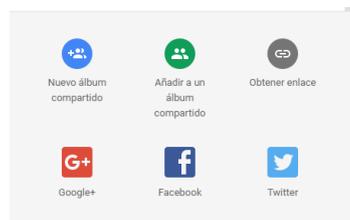
Esta función es especialmente útil si el recurso se encuentra en la red y no queremos añadirlo a nuestro texto. Obviamente, para ver este texto de-

bemos estar visualizándolo en un ordenador, tableta o móvil y estar conectados a internet. El procesador de texto, al guardarlo, incluye las imágenes, pero no los videos.

Si habíamos insertado un video, tendríamos que haberlo almacenado en nuestro ordenador para poder verlo. Si el archivo se abre en otro ordenador, no la encontrará. Si colocamos el hiperenlace, nos ahorramos el trabajo de descargarlas, almacenarlas y clasificarlas en nuestro disco duro, ya que podemos almacenarlas en la "nube". Podemos "subir" nuestras imágenes, es decir, almacenarlas en un servidor y disponer de ellas cuando lo deseemos.

Estos servidores, en la "nube", también nos ofrecen la posibilidad de descargar imágenes ajenas, pues disponen de galerías de fotos clasificadas por temas que nos aportan una buena cantidad de recursos. No obstante, no debemos confiar ciegamente en que el enlace funcione "para siempre" porque al ser propiedad ajena, podemos encontrarnos que, cuando lo busquemos, que eso es lo que hace el hiperenlace, ya no esté. Así que, si nos interesa mucho, debemos descargarla.

Veamos algunas posibilidades:



• Google nos ofrece "Google fotos". Si tenemos una cuenta en Gmail, podemos usar esta utilidad para "subir" nuestras fotos y una vez subidas, organizarlas en álbumes que podemos dejar como "privados" o "compartirlos" mediante correo electrónico, en redes sociales o, simplemente, mediante el "enlace" o hipervínculo.



- Microsoft nos ofrece [OneDrive](https://onedrive.live.com) (<https://onedrive.live.com>). Obviamente, debemos disponer de una cuenta Outlook o Hotmail para poder usarla. Nos ofrecen 5 Gb de forma gratuita.
- Yahoo nos ofrece Flickr (<https://www.flickr.com/>) para almacenar imágenes, por lo que deberemos tener una cuenta de correo electrónico de esa empresa para poder usarla. No sólo podemos subir nuestras fotos sino bajarnos las de otros.

Estos servidores, nos ofrecen también la posibilidad, no sólo de subir una imagen, sino también de crear un álbum. Así, además de organizarlas, podemos hacer una "presentación", que consiste en ir mostrándolas sucesivamente.

Añadiremos que, también, podemos insertar otros "objetos" además de imágenes: hojas de cálculo, dibujos, fórmulas y gráficos.

Edición de videos

Obtener un video es, hoy día, lo más fácil del mundo. Basta apretar el botón de un móvil. Pero no siempre se obtiene tal como queremos. Depende de nuestro pulso evitar que las imágenes "se muevan", pueden ocurrir imprevistos (alguien pasa por delante, no sale lo que queremos, tarda más de lo previsto,...), tardamos en obtener un buen "encuadre" mientras grabamos, nos falla la iluminación porque estamos a contraluz,... En fin,...

También, podemos querer "manipular" el video, añadiendo un título, por ejemplo, finalizando con unos "créditos", suprimiendo escenas no deseadas,... Hacer este tipo de cosas es lo que se conoce como "editar".

No es necesario comprar un programa de edición de videos para hacer estas tareas. Podemos obtenerlos de forma gratuita en internet. En concreto, podemos "bajarnos" Windows Movie Maker". Es gratuito y muy intuitivo. Tiene los elementos básicos para editar.

Divide su barra superior en varias secciones. Empezando por la izquierda, nos ofrece los "servicios": "Agregar videos y fotos" nos abre nuestro disco duro para que seleccionemos el archivo que queremos editar. Vale igual una foto que un video.

"Agregar música" también nos abre nuestro disco duro para que seleccionemos el archivo de sonido, pero, si pulsamos sobre el pequeño triángulo invertido negro, al lado de la palabra "música", nos despliega un menú que nos permite elegir otras fuentes para obtener los archivos de sonidos:

- [Audio Micro](http://es.audiomicro.com/) (<http://es.audiomicro.com/>) es un sitio web, en español, que nos ofrecen una amplia variedad: Música libre de derechos (gratuita), efectos de sonido,...
- [Free Music Archive](http://freemusicarchive.org/) (<http://freemusicarchive.org/>), es otro sitio parecido, pero en inglés.
- También nos ofrece entrar en la tienda de música de [Vimeo](https://goo.gl/hNb6xi), (<https://goo.gl/hNb6xi>).

Para terminar, porque no se trata de describir cómo funciona el programa, añadiremos que podemos grabar imágenes desde la webcam y añadirlas directamente, sin necesidad de guardar el archivo en nuestro disco duro.

De igual forma, podemos insertar sonido directamente, utilizando el micrófono del ordenador. También podemos añadir títulos, créditos y una buena posibilidad didáctica: superponer texto. Podemos elaborar así, nuestro propio karaoke.

Manuel Morilla Jarén
Experto Universitario en Competencias Digitales para Docentes



En números anteriores, hemos comentado diversas posturas acerca de la utilización de los libros de texto en los sistemas educativos actuales.

Si nuestra imagen mental del libro de texto permanece todavía anclada en un libro de papel, a lo mucho con ilustraciones (imágenes, gráficos,...), es evidente que nos estamos quedando obsoletos. Desde ese punto de vista, se hace necesaria una renovación que integre las ventajas del uso de las TIC.

Pero el concepto de libro de texto ha ido evolucionando también con el tiempo y ha ido incorporando otras facetas a la mera recopilación de información. Además de ofrecernos un "depósito de conocimientos", una biblioteca de consulta y, a lo sumo, una propuesta de actividades para acceder a esos conocimientos, ha ido añadiendo otras características del proceso educativo nada desdeñables.

La incorporación de las Guías Didácticas, como material complementario para los docentes, ha sumado a lo anterior una planificación del currículo para el curso escolar, una metodología a aplicar que ofrece un modelo pedagógico para planificar el desarrollo de las sesiones lectivas, un modelo concreto de evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes, en fin,...

Entre esas innovaciones podemos destacar la introducción de las TIC en el modelo de aprendizaje. El libro digital permite la integración plena de las TIC en el aula de una forma sencilla y fortalece las habilidades y competencias digitales, tanto de docentes como de estudiantes, al aportar recursos digitales asociados a los contenidos y herramientas que permiten destacar información, además de incluir imágenes y desplegar otras funciones.

En este artículo estudiaremos el caso del Libromedia de la Editorial Santillana, que nos servirá de ejemplo para ilustrar las afirmaciones anteriores.

El Libromedia 2.0 reproduce el libro del estudiante y permite acceder a numerosos recursos digitales y actividades interactivas que pro-

mueven el **aprendizaje significativo**. Es personalizable ya que se le puede incorporar, imágenes, textos, enlaces, recursos digitales en distintos formatos, notas, etc.

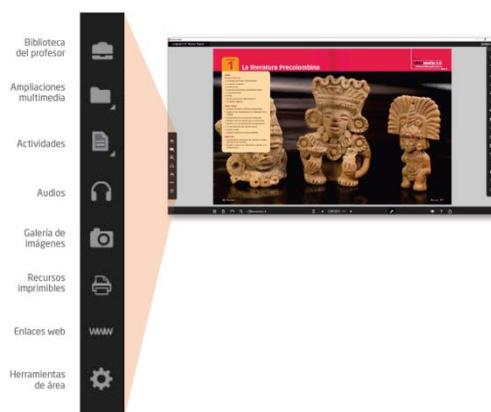
El Libromedia 2.0 dispone de una barra de contenidos, una barra de navegación y una barra de herramientas. Además, cuenta con diferentes botones de visualización y de ayuda que facilitan su uso.

Ofrece al docente una gran cantidad y variedad de recursos digitales, galería de fotografías, videos, actividades interactivas, recursos imprimibles, enlaces, audios y materiales específicos para cada área.

Veamos algunos elementos de la **barra de contenidos**:

- Biblioteca del profesor, muestra la relación de recursos específicos de cada área, que son accesibles desde cualquier unidad didáctica.

La Guía para el docente se presenta en formato PDF editable y se puede personalizar con las herramientas del Libromedia o desde el mismo PDF. Contiene: calendario, apps educativas, documentos oficiales, Competencias generales para el grado, Estándares básicos de competencia, escala de valoración del desempeño, matrices de desempeño, clases modelo y estrategias didácticas para el día a día en el aula.



- Ampliaciones multimedia, indica la relación de recursos digitales que se pueden trabajar en cada unidad. Entre las ampliaciones multimedia se encuentran videos, presentaciones, esquemas interactivos, galerías de imágenes, animaciones, infografías, etc.

En el lado derecho, encontramos la **barra de herramientas** que nos ofrece, entre otros:

- Localizar un recurso, permite incluir en cualquier punto del libro un vínculo a un sitio web, un archivo externo o un recurso del libro (foto, video, presentación en Power Point, etc.) Al pulsar sobre este botón, se muestra una ventana con las diferentes opciones. Si se opta por un recurso del libro, se abrirá una ventana flotante con un listado de todos los recursos digitales del libro, organizados por unidades. Una vez seleccionado el recurso deseado, aparece sobre la página un ícono en forma de clip que indica que ahí hay un vínculo. Al pasar por encima, nos muestra el nombre y formato de dicho recurso.
- Marcadores, permite añadir páginas a las cuales se quiere acceder de manera directa. Si se desea añadir una página al marcador, hay que pulsar sobre el símbolo añadir y automáticamente se captura la página visualizada. A su vez, se puede editar el nombre de la página seleccionada, para que sea fácilmente identificable. Se accede haciendo doble clic sobre el marcador que se desee ver.
- Página en blanco, permite insertar una página en blanco en cualquier parte del Libro-media.
- Abrir / Guardar, almacena y recupera la configuración del libro personalizado, respetando todos los objetos, notas, marcadores, etc., que se hayan creado.

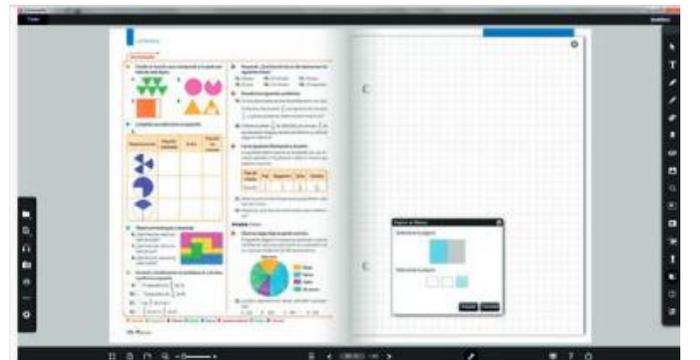
La opción Abrir recupera una configuración que se haya guardado previamente, mientras que la opción Guardar permite almacenar el Libromedia personalizado en el dispositivo informático.

En resumen, el uso del Libromedia va llevando progresivamente al docente a mejorar su competencia digital de manera progresiva, evitando saltos en el vacío, cuestión que preocupa bastante a quienes no tienen mucha confianza en su capacidad para introducir las TIC en el aula sin que esto les ocasione muchos problemas.

Por otra parte, también va introduciendo una formación TIC en el alumnado, también de forma progresiva, pero sobre todo va produciendo **aprendizajes significativos** tanto en docentes como en estudiantes.

Ni que decir tiene que el uso del Libromedia requiere previamente una dotación básica del aula que, como hemos repetido continuamente, debe estar dotada con una PDI y una buena conectividad a internet.

Universalizar estas dotaciones es tarea de la Administración Educativa. Utilizar el Libromedia, es tarea del docente. Cada uno debe poner de su parte.



XXXIV Congreso de FEDADI

Reunida en Madrid en su XXXIV Congreso, celebrado los días 17, 18 y 19 de noviembre, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos ha continuado con el trabajo relativo al diseño de un "MARCO ESPAÑOL PARA LA BUENA DIRECCIÓN". Esta tarea se inició en el anterior congreso, celebrado en Valencia, con la colaboración del profesor Antonio Bolívar. En esta ocasión, además, ha contado con la participación de representantes del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE) y de una representación de la Federación de Directores de Educación Infantil y Primaria (FEDEIP).



El objetivo de este trabajo es llegar a un consenso que defina el código deontológico y las competencias exigibles a todo directivo. Las conclusiones se darán a conocer con la intención de contribuir al diseño de un perfil profesional estable de la dirección para nuestro sistema educativo.

También se ha abordado, en aplicación del convenio firmado con la Universidad de Barcelona, el trabajo sobre cuatro casos relativos a experiencias reales aportadas por distintos centros educativos, labor que se encuadra en el proyecto "Casos en red para la formación del profesorado", de dicha Universidad.

Por otra parte, y desde el análisis de la situación educativa actual, FEDADi considera imprescindible insistir en la necesidad de adoptar medidas que garanticen la estabilidad de nuestro sistema educativo. Una vez más, consideramos que este es un requisito ineludible para lograr una efectiva mejora de la calidad de la educación en nuestro país.

A la constante falta de estabilidad de nuestro sistema, se ha sumado, en el caso de la LOMCE, la precipitación en su implantación, hecho denunciado repetidamente por FEDADi. Por ejemplo, es injustificable que dos meses después de iniciado el curso el alumnado de Bachillerato aún no conozca con precisión las pruebas de las que dependerá su futuro académico y profesional. En esta situación, el profesorado se ve imposibilitado para desarrollar adecuadamente su labor.

Sería lamentable que, tras la reciente experiencia de inestabilidad política, generadora de enorme inquietud y preocupación en la comunidad escolar, no fuese posible articular, de una vez por todas, una respuesta consensuada y duradera a las necesidades que evidencia nuestro sistema educativo.

La situación vivida en nuestro país durante el último periodo hace que la propuesta elaborada y dada a conocer hace un año sea plenamente vigente. FEDADi considera pertinente reiterar la relación de prioridades que planteamos entonces y que se exponen a continuación.

LAS PRIORIDADES EN EDUCACIÓN

Convencidos del papel decisivo que la escuela debe suponer para la vertebración de una sociedad equitativa y democrática, y desde la enorme preocupación que al respecto nos producen las sucesivas decisiones que sobre el diseño y desarrollo de un sistema público educativo que sea garante de ello vienen tomándose desde el ámbito político, este documento presenta a las autoridades educativas, a la comunidad educativa y a la sociedad en general las que a juicio de esta Federación de Directivos son las prioridades que han de abordarse en materia educativa en los próximos años para conseguir una mejora efectiva y duradera de nuestro sistema educativo, de sus resultados y, en definitiva, de su calidad.

1. La educación como servicio público

Nos parece primordial establecer esta premisa, pues pese a ser indiscutible e irrenunciable, las actuales circunstancias apuntan, a nuestro juicio, a un deterioro de esta condición básica del sistema educativo.

Corresponde a los poderes públicos garantizar la igualdad en el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, y esta garantía solo será posible con una Escuela Pública que la haga realidad. Sin embargo, las decisiones tomadas en los últimos años con el argumento de realizar ajustes económicos, las modificaciones legales introducidas en el sistema y la aplicación de todo ello por parte de las distintas Administraciones educativas, abordando en muchos casos a la educación como "una oportunidad de negocio" más, lejos de provocar una mejora en la calidad del sistema, han supuesto una pérdida de equidad del mismo, favoreciendo que la situación socioeconómica de las familias se convierta en factor decisivo en las expectativas de éxito escolar y personal del alumnado.

2. Estabilidad.

Es imprescindible acabar con el continuo vaivén de leyes y sus consiguientes decretos y órdenes. Llevamos siete reformas (cuatro oficiales). La LOMCE es una reforma en toda regla, aunque se argumente lo contrario por haber mantenido en vigor la LOE. Esta situación desalienta el trabajo docente y perjudica gravemente la eficiencia del sistema educativo. Todos los análisis y estudios, nacionales e internacionales, señalan este problema y la necesidad de solucionarlo.

Es, además, más que dudoso que las grandes reformas mejoren el sistema. La estrategia correcta, a nuestro juicio, pasaría por identificar aquellas áreas susceptibles de mejora y cuya reformulación produciría un importante impacto en calidad del sistema: la formación y selección del profesorado, su promoción y carrera profesional; la dirección de los centros; la autonomía de los mismos; etc.

En todo caso, cualquier decisión que se adopte al respecto carecerá de eficacia si no está supeditada a un amplio acuerdo y compromiso de estabilidad.

3. Transparencia.

Señalada asimismo como una de nuestras carencias en esos mismos informes y estudios. La transparencia ha de regir la gestión de todo lo público, en nuestro caso del sistema educativo. Y ha de entenderse que dicha transparencia debe aplicarse a todos los ámbitos, no sólo a la exposición pública de los resultados académicos. La administración y los centros deben gestionar con criterios públicos y publicados, en la asignación y uso de sus recursos económicos, en sus normas de funcionamiento, en sus programas y evaluaciones, en sus procesos de selección, y también en sus resultados.

4. Profesionalización.

a. De la propia Administración.

Creemos necesario reducir al máximo los puestos ocupados por designación y que éstos sean cubiertos con criterios de selección basados en los méritos y la formación, en la idoneidad, con procedimientos públicos y abiertos. Sin perjuicio de establecer mecanismos que posibiliten la remoción de los funcionarios en dichos puestos.

b. Del profesorado.

La actual formación pedagógica de quienes acceden a la profesión docente en secundaria sigue siendo insuficiente; no forma parte, salvo muy contadas excepciones y en muy escasa proporción, de los programas de los distintos grados o licenciaturas universitarias. El máster que se diseñó ha demostrado su insuficiencia también.

La preparación para la docencia reclama en la actualidad planes mucho más ambiciosos. Y lo mismo sucede tanto para el acceso como para la formación continua. Deberían diseñarse planes de formación rigurosos, en buena medida obligatorios, y que respondan a las necesidades de los proyectos educativos y de mejora de cada centro docente. Lógicamente acompañados de evaluación y reconocimiento. Reconocimiento que, por otro lado, debería basarse en un modelo que incentivase la dedicación a las tareas de especial dificultad, al contrario de la línea actualmente seguida.

c. De los directivos.

La complejidad del sistema y las especificidades que añade para un docente el ejercicio de funciones directivas hacen imprescindible profesionalizar e incentivar dicho ejercicio, lo cual no significa crear un cuerpo de directivos, pero sí garantizar que se afrontan estas tareas con un respaldo formativo adecuado y un efectivo apoyo institucional, así como, al igual que en el apartado a., instrumentos ágiles y eficaces de remoción cuando se precisen. La previsión que hace la LOMCE en este sentido resulta insuficiente. Todo ello también sujeto a programas de actualización y a la correspondiente rendición de cuentas y reconocimiento.

En este sentido, como en otros ámbitos, sería muy oportuno reordenar y regular la actual dispersión de normas que afectan al desarrollo de las funciones directivas, sometidas a normativas en algunos casos contradictorias e incongruentes, y hacerlo para los diferentes tipos de enseñanzas y de centros (IES, Integrados, CEAs, EOIs, Conservatorios,...).

5. Autonomía.

Se nombra continuamente, pero en la práctica se reduce a cuestiones menores, y casi siempre de índole burocrática, del funcionamiento de los centros. El asimismo reiterado liderazgo pedagógico que ha de ejercerse desde la dirección de los centros, concreción práctica esencial de la autonomía, choca con la tendencia intervencionista y reglamentista mantenida por las Administraciones educativas. No obstante, somos conscientes de que para llegar a un verdadero desarrollo de la autonomía ha de seguirse un proceso que no puede obviar lo reseñado anteriormente.

6. Desburocratización.

Los actuales sistemas, programas, procedimientos, se basan en la burocracia, quedando vinculadas la mayor parte de las tareas, como hemos señalado, a la cumplimentación de documentación. La irrupción de la informática, al contrario de lo que parecería lógico, en lugar de servir para agilizar y simplificar el trabajo, está sirviendo para introducir mayor complejidad y burocratización. Debe producirse un cambio radical en este sentido. Hemos acabado vinculando el trabajo a los programas y no los programas al trabajo.

7. Laicidad de la educación.

No por obvio, y a la vista de las decisiones que los sucesivos gobiernos de nuestra democracia han venido tomando al respecto, deja de resultar indispensable que señalemos el sinsentido que supone que en los centros sostenidos con fondos públicos se imparta como asignatura cualquier tipo de religión. Urge la eliminación de todos aquellos obstáculos que hacen que algo que debe pertenecer exclusivamente al ámbito privado de las creencias tenga la consideración de materia curricular.

8. La calidad del sistema y la mejora de los resultados.

Como ya hemos señalado, los recortes padecidos en los últimos años han evidenciado la enorme distancia que media entre las declaraciones y los hechos a la hora de llevar a la práctica el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad, independientemente de su origen social o Comunidad de residencia. Resulta por ello imprescindible recuperar los estándares de calidad, para lo que:

a. Horarios y plantillas.

Debe recuperarse una carga horaria de los docentes que permita establecer en los centros los tiempos necesarios para la coordinación, seguimiento, programación, atención al alumnado y las familias, planificación y desarrollo de planes de mejora, actividades complementarias, etc. La actual situación ha perjudicado enormemente este tipo de tareas que son fundamentales para que pueda desarrollarse un trabajo en equipo, esencial para la formación integral del alumnado, que no se hace sólo dando clases. Particular caso es el de la no cobertura de las sustituciones hasta pasados diez días lectivos, probablemente la medida más injusta de las que se han impuesto a cuenta de la crisis. No hay que olvidar que en Secundaria la especialización del profesorado significa que no pueden ser cubiertas las clases no impartidas por otro docente de distinta especialidad.

b. Ratios.

Es necesario contener los ratios, especialmente en Secundaria. Hablar de formación personalizada, individualizada, en las actuales circunstancias resulta inaceptable. Asimismo

mo, las decisiones sobre ratios para posibilitar la impartición de determinadas asignaturas deberían flexibilizarse y contextualizarse a fin de evitar la quiebra de la equidad que debe permitir a todo el alumnado la igualdad de oportunidades.

c. Atención a la diversidad.

Es, a nuestro juicio, la gran damnificada de la última reforma educativa, a pesar de que ocupe muchas líneas en la normativa. La incomprensible desaparición de los grupos de diversificación curricular, cuyo éxito en el sistema actual es reconocido por todos, no se ha traducido en alternativas que vayan a permitir al alumnado alcanzar la titulación, los programas que se proponen a cambio distan mucho de satisfacer las necesidades de este alumnado. Y otros programas adolecen de las medidas complementarias necesarias para conseguir sus fines, especialmente las relativas a la designación del profesorado que ha de impartirlas, en la actualidad procedente en su mayor parte de los "excedentes" ocasionados con las reformas y las reducciones de plantilla.

Los datos de que ya se va disponiendo sobre la Formación Profesional Básica no reflejan en absoluto que se estén alcanzando los objetivos con los que esta se planificó.

La reducción de recursos en Compensación Educativa y la pérdida del correspondiente profesorado especialista sufrida en los últimos años dificultan enormemente la atención a un importante porcentaje del alumnado, que incrementan las cifras del fracaso escolar, el absentismo y el abandono. Las escasas horas concedidas a los centros son ahora impartidas en demasiados casos por no especialistas con el único criterio de ajustar horarios para evitar el desplazamiento forzoso.

d. Presupuestos.

La reducción sufrida en los últimos cursos, además de no permitir nuevas inversiones, tampoco hace posible el adecuado mantenimiento y renovación de instalaciones y equipos, cuya situación es en algunos casos muy precaria. Esto es especialmente grave para la Formación Profesional, a la que no llegan ni dinero ni equipos, incluso para ciclos de nueva implantación. Resulta inaplazable establecer un plan económico que permita a los centros recuperar las mínimas condiciones en sus instalaciones y dotaciones.

e. La oferta educativa.

Está muy lejos de atender las necesidades, especialmente en FP, donde la falta de plazas se traduce en la necesidad para alumnado y sus familias de afrontar el pago en centros privados (y en algunas CCAA también en los públicos) o ver a los jóvenes sin trabajo y sin posibilidad de formarse. Esto, o también decidir afrontar estudios no acordes con sus preferencias y preparación, lo cual incrementa después el índice de fracaso escolar y merma la eficacia de los recursos públicos.

f. Personal de administración y servicios.

Se ha producido una reducción progresiva de las dotaciones de personal de administración y servicios. Ello sin que se den a conocer los criterios con los que se toman las decisiones, con el consiguiente perjuicio para el servicio. Siendo necesario optimizar los recursos, no lo es menos determinar con precisión y criterios claros cuáles son las dotaciones que garantizan la adecuada respuesta al servicio que se debe prestar. Además, la actual gestión de las tareas de oficina requiere un alto grado de preparación digital del personal administrativo, para lo que tampoco se han establecido programas de formación que lo garanticen.

g. Calendario escolar.

Con el paso del tiempo, en los momentos de final e inicio de curso han acabado solapándose toda una serie de procesos relativos a la admisión de alumnado, matriculaciones, determinación de cupos de profesorado, etc., que resultan imposibles de compaginar. Debería procederse a una reorganización de todos estos procesos, vinculada evidentemente al calendario. A nuestro juicio, y sumado el hecho de que la Universidad está adelantando las pruebas extraordinarias a julio, esta reorganización debería traducirse en el traslado de las pruebas extraordinarias a finales de junio, adelantando el comienzo de curso a los primeros días de septiembre, como ya se está haciendo en algunas comunidades autónomas.

HEMEROTECA



<http://www.calameo.com/accounts/4123619>

<https://goo.gl/Mh17HQ>

La Sociedad Pedagógica Tartessos (CIF G11928926) está inscrita en el Registro de Asociaciones de Andalucía con el nº 11904 de la Sección Primera y en el Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza con el nº 3705





Pretendemos potenciar sistemas educativos de excelencia, pluriculturales, comprensivos, laicos y democráticos.

[Inicio](#) [Sobre nosotros](#) [Estatutos](#) [Inscripción](#) [Revista](#) [Formación](#) [Contacto](#)

La Sociedad Pedagógica Tartessos es una Asociación Sin Ánimo de Lucro formada por profesionales de la Educación que persiguen mejorar los sistemas educativos, particularmente el andaluz y el español. Puedes ver sus fines en la [siguiente página](#).

Está inscrita en el Registro de Asociaciones de Andalucía con el nº 11904 de la Sección Primera y en el Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza con el nº 3705.

Te animo a unirme a ella, cumplimentando el [formulario de inscripción](#).

Manuel Morilla Jarén

Director: Manuel Morilla Jarén

DIRECCIÓN POSTAL
c/ El Santo nº 36 // 11650-Villamartín (Cádiz)

<http://sptartessos.tk/>

Tartessos es una publicación de carácter bimestral, que se distribuye gratuitamente a todos los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.

Los centros escolares, el profesorado y los estudiantes de Magisterio pueden suscribirse gratuitamente, con carácter individual, cumplimentando esta **Hoja de Suscripción**. (<https://goo.gl/SVgVpG>)

Tartessos ofrece a sus suscriptores la posibilidad de publicar sus trabajos sobre temas de educación con carácter gratuito. Los colaboradores podrán solicitar una certificación de la publicación. Consulte las **Normas de publicación** aquí (<https://goo.gl/xlksTa>)



revista.tartessos@gmail.com



<https://goo.gl/6jXxJe>



<https://twitter.com/sptartessos>

PATROCINADORES



www.santillana.es/



<http://www.tartessos.es>

<http://www.ibs.com.es>