



# EXPERIENCIAS





# MEJORANDO EL USO DE LAS TIC

Miguel Ángel Jorquera García

Licenciado en Ciencias Matemáticas, Ingeniero técnico en Informática de Sistemas, Profesor de Matemáticas y Director del IES Oróspeda (Archivel)

Las **tecnologías** de la **información** y de la **comunicación** (TIC) están modificando los entornos educativos y tienen capacidad para mejorar el progreso tanto de los alumnos como de los profesores, pero hay que saber utilizarlas de forma adecuada. A comienzos del año 2008, la situación es que aproximadamente el 80% de los profesores no usa las TIC con sus alumnos y esto es un dato preocupante que denota cierto inmovilismo de una parte importante del profesorado.

En un Centro Educativo podríamos hacer tres grupos de profesores; aquellos que están motivados, tienen ilusión e innovan, los que se adaptan a las nuevas circunstancias y los que les tienen "miedo" a los ordenadores. La mayor parte de los claustros está formada por profesores de los dos últimos grupos.

El uso de las TIC en los Centros Educativos provoca muchas veces el efecto contrario de su principal objetivo, que es enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, y hay docentes que son reacios a usarlos por la dificultad que les supone y/o por malas experiencias. Supongamos que un profesor dedica un tiempo a preparar una Unidad Didáctica integrando las TIC, decide llevar a sus alumnos al aula de informática y se le presentan problemas que no sabe resolver: falla el proyector, el sonido, no se ve el vídeo, no hay red en algún ordenador, a otro equipo no le funciona el ratón etc. La experiencia resulta traumática en la mayoría de los casos, de tal forma que no se le ocurre llevar a los alumnos otra vez al aula de informática. Pierde la poca motivación

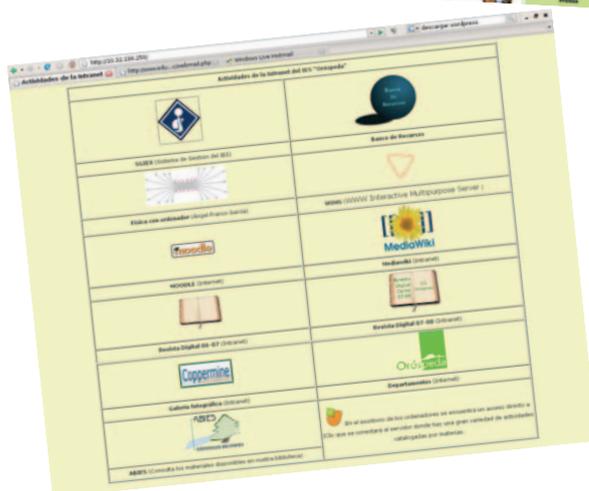
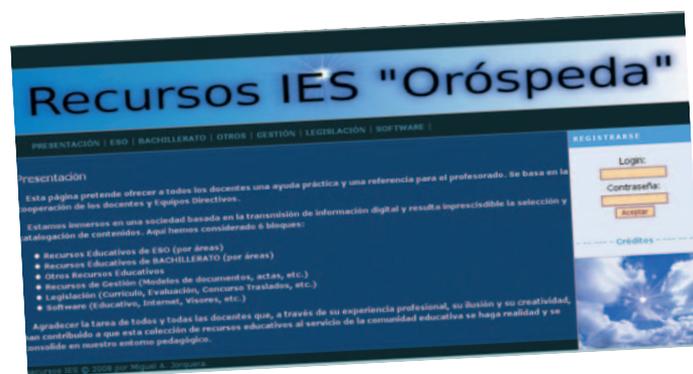
que tenía y, lo que es peor, contagia su actitud negativa al resto de compañeros.

Otros profesores ni siquiera dan el paso de preparar alguna actividad que requiera el uso de los ordenadores por parte de los alumnos.

Sin embargo, es evidente la revolución de la información y de la comunicación en la sociedad. Las TIC están presentes tanto en el trabajo como en el ocio. Nuestros alumnos utilizan estas tecnologías en sus hogares y las necesitarán en el futuro, por lo que es difícil imaginar un mundo sin ordenadores.

## PROPUESTAS PARA MEJORAR EL USO DE LAS TIC

La realidad en los Centros Educativos es que no se está usando todo el potencial de estas tecnologías que ya no son tan nuevas, y eso es algo que debemos de tratar de cambiar. No se trata de no utilizar la pizarra



tradicional y de que los alumnos estén continuamente con el ordenador encendido. La idea es incorporar las TIC en momentos puntuales de nuestras explicaciones y/o de que los alumnos utilicen los ordenadores en algunas sesiones. El objetivo no es sustituir una forma de dar clase por otra, sería un error intentar dar todas nuestras clases utilizando el ordenador. Además, lo más importante es que todos los profesores utilicen las TIC sin ninguna dificultad.

Para conseguir esto, considero que son necesarias una serie de condiciones que paso a comentar:

1. **La Administración y el Equipo Directivo tienen que estar a favor del uso de las TIC** y facilitar los medios económicos y técnicos necesarios.
2. **Todas las clases tienen que estar provistas de un ordenador con un proyector**, de tal forma que cualquier profesor pueda hacer uso de él sin necesidad de reservarlo o desplazar a los alumnos o al proyector. Por ejemplo, un profesor de matemáticas que está explicando la elipse puede conectar el equipo y mostrar un dibujo de la misma que estará en Internet o en la Intranet del Centro. De esta forma mostraría un dibujo real, que además puede ser animado y/o interactivo y los alumnos podrán descargarlo. Una vez visto, se apagaría el ordenador y la clase seguiría su marcha normal. Otro ejemplo podría ser un profesor de Lengua que en un momento determinado quiere mostrar la definición de una palabra. Para ello abre el navegador y busca la palabra en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Si además el teclado y el ratón son inalámbricos, los mismos alumnos pueden hacer la búsqueda.
3. **En todos los Centros Educativos tiene que estar una persona encargada exclusivamente del mantenimiento de los equipos**, que

Implicación de toda la Comunidad Educativa fomentando la participación en su espacio web, correo electrónico, blog, etc.

resuelva rápidamente cualquier inconveniente que le surja a un profesor que no tiene por qué tener los conocimientos de informática para subsanarlo.

4. **Una o más aulas de informática** con un número suficiente de ordenadores.
5. **Conexión a Internet** en todas las dependencias.
6. **Formación del profesorado en el uso básico del ordenador** (procesador de textos, correo electrónico y navegador web) **junto con los distintos tipos de modelos utilización de las TIC**. Estos modelos deben de ser sencillos basados en la Pizarra Digital (ordenador + proyector) donde el profesor o los alumnos muestran información al resto de la clase pudiendo utilizar Internet/Intranet o no. Se puede añadir el uso de una webcam, a falta de la cámara de documentos para proyectar los ejercicios de las libretas de los alumnos y corregirlos en la pizarra más rápido. El profesorado debería de tener un reconocimiento por parte de la Administración para incentivar este tipo de formación.
7. **Implicación de toda la Comunidad Educativa** fomentando la participación en su espacio web, correo electrónico, blog, etc. De tal forma que los padres se encarguen de mantener actualizada su página y los alumnos la suya. Así los mismos padres y alumnos pedirán que los profesores también se impliquen y no al revés. Este mantenimiento como he comentado antes debe de ser sencillo y muy intuitivo para que no resulte un problema.
8. **Un sitio web** con un dominio propio y una estructura uniforme separando el contenido del diseño fácil de mantener. Los elementos que tendría que incorporar un portal educativo serían:
  - Que el proceso de publicación/actualización sea accesible a todos los usuarios (autorizados)

desde cualquier ordenador conectado a la red Internet y que no se precisen los servicios de un especialista salvo para mínimas cuestiones técnicas de instalación y actualización.

- Páginas de departamentos, de equipo directivo, de alumnado, de AMPA, etc, teniendo todas ellas la misma estética y siendo fáciles de actualizar, incluso para los profesores, alumnos y padres que lleguen nuevos. Éstas deberían de tener todas la misma plantilla CSS. Concretamente, el espacio dedicado a cada departamento constaría de una página de presentación, noticias, enlaces de interés, todo tipo de recursos y una galería de imágenes/vídeos específica.
- Zona de novedades, agrupadas por tópicos fácilmente identificables. El historial de noticias, cuando éstas se actualizan con regularidad, debería ser el reflejo de la dinámica del centro.
- Cuentas de correo electrónico para los miembros de la Comunidad, chats, foros por secciones, weblogs, etc..
- Zona de descargas de ficheros bien por http o por ftp público o privado.
- Tutoría telemática. Herramientas que garanticen la privacidad y faciliten el intercambio de información entre padres y tutores, seguimiento de la actividad con los alumnos, calificaciones, faltas de asistencia y de disciplina, etc..
- Secretaría on-line. Formularios para que los alumnos puedan solicitar impresos, horarios, sobres de matrícula, documentos de permisos y licencias, etc..
- E-learning. Aprendizaje electrónico realizando actividades docentes de refuerzo, apuntes, ejercicios extras, cuestionarios, seguimiento de actividades con alumnos en el periodo vacacional, etc. (Por ejemplo, Moodle).
- Biblioteca on-line. Posibilidad de consultar desde la web los fondos de la biblioteca.

- Galería de imágenes para poder poner las fotografías de los eventos importantes.
  - Página de enlaces de interés (Sindicatos, prensa digital, radio online, vídeos educativos, Consejerías, Portales Educativos, etc.).
  - Canal de televisión con una programación propia, en el que se emitirán actividades realizadas en el Centro tanto en directo como en diferido. (Ejemplo, <http://www.mogulus.com/orospeda>).
9. Una **Intranet Educativa** es para mí lo más importante. Es imprescindible contar con un servidor de Intranet siempre operativo, que tenga unas aplicaciones web sencillas de usar formando una infraestructura organizada para que sea lo más intuitiva posible.

## LA INTRANET EDUCATIVA

Una vez descritos estos puntos me voy a centrar en el último, del cual trataré algunas aplicaciones que se encuentran en la Intranet del IES Oróspeda de Archivel.

Desde todos los ordenadores del Centro se puede acceder a la página principal del servidor de Intranet escribiendo en un navegador la dirección 10.32.196.250, que es la página por defecto de los navegadores y la mayoría de las veces no hay que poner nada. Desde esta página se puede ir a las distintas aplicaciones, de las cuales comentaremos sólo algunas:

### 1. Sistema de Gestión del Centro

Desde esta aplicación, los profesores pueden poner las faltas y las notas de sus alumnos. Además cuentan con un sistema de mensajería interna desde donde se puede enviar un mensaje a cualquier profesor. También se pueden seleccionar los profesores por departamentos, por grupos, jefes de departamento, equipo directivo, etc. y adjuntar archivos. Así se envían comunicados de convocatorias de Claustros, CCP, etc. de manera inmediata y ahorrando pa-

pel. Para su buen funcionamiento todos deben de entrar en esta sección y mirar su lista de mensajes diariamente.

También se ha sistematizado el proceso de poner una amonestación a un alumno mediante un formulario donde sólo hay que indicar nombre y curso del alumno y la incidencia, guardándose en una base de datos, con la posibilidad de poder imprimir el documento pdf de la incidencia para su posterior tramitación en Jefatura de Estudios.

### 2. Banco de Recursos de gestión y funcionamiento

Hay recursos necesarios como documentos de gestión, de jefatura de estudios, de secretaría, de legislación y de software de utilidad, que en un momento dado podemos usar y de esta forma están perfectamente localizados y catalogados.

Con este sistema se permite tanto al Equipo Directivo como al resto del Claustro que puedan insertar cualquier tipo de documento o recurso para que quede almacenado en el banco.

### 3. Revista digital

Este espacio, como su nombre indica, pretende tener como objetivo la creación de una revista digital donde hay unas secciones de las que son responsables unos profesores. Todos los miembros de la Comunidad pueden escribir sin ningún problema en cualquier sección mediante un formulario en el que incluso pueden pegar el contenido elaborado previamente en un editor de textos, incluso se pueden utilizar imágenes. Los profesores encargados de cada sección decidirán si publican o no los artículos enviados. Al final resulta una revista digital que se podría maquetar e imprimir en papel para su publicación.

La utilidad de esta aplicación puede ser muy variada y depende de la intención del profesorado. Es cuestión de jugar con la característica de que cualquiera puede escribir mediante un formulario, pero sólo se publicará si el encargado considera que se trata de un trabajo aceptable.

### 4. WikiOróspeda

Podríamos definirla como una versión propia de Wikipedia, donde todos pueden colaborar a crear una enciclopedia del Centro.

En concreto los profesores comienzan a escribir sobre algún tema y después los alumnos realizan el resto del trabajo completando esa información.

En la bibliografía de referencia hay algunos enlaces que exponen distintas posibilidades educativas usando esta tecnología.

### 5. Moodle

Aplicación de e-learning con indiscutible éxito a nivel mundial donde se pueden crear cursos on-line con multitud de posibilidades. Éste es un tema muy amplio que se sale de las prestaciones de este artículo.

### 6. Actividades Jclíc, Webquest, Hot Potatoes, etc.

Instalando en el servidor la aplicación Jclíc podemos tener ahí una batería de actividades organizadas en carpetas y acceder a ellas desde cualquier ordenador del centro mediante la red local. Con esto conseguimos mayor velocidad en la ejecución de las actividades y mayor seguridad de que, aunque quiten la actividad del servidor original, nosotros la podamos utilizar de manera interna. Poco a poco tendremos una gran cantidad de actividades que además podrán ser utilizadas por algún profesor para adaptarlas a sus necesidades.

Cada vez que se ponga una actividad nueva habrá que indicarlo en la misma plataforma y describir brevemente su finalidad para tener un esquema actualizado de todos los recursos de los que dispone el IES.

Al mismo tiempo puede servir de alojamiento para webquest y otro tipo de actividades que se utilizan fácilmente desde la misma plataforma.



## 7. Departamentos

Sección por excelencia de la Intranet Educativa donde todos los miembros del claustro disponen de un espacio para ir haciendo sus aportaciones. Hay 5 secciones, en la primera los componentes del mismo departamento tienen la posibilidad de crear la página de presentación a partir de un formulario que tiene las mismas herramientas que un editor de textos o web. Como segunda opción está el poder publicar una noticia de interés sin más que rellenar dos campos. Como tercera cuestión es posible introducir multitud de enlaces junto con una pequeña descripción para que los alumnos puedan ir a una página concreta sin necesidad de tener que escribir la dirección en la pizarra. Igualmente existe la posibilidad de poner al alcance de los alumnos cualquier tipo de recurso como apuntes, hojas de cálculo, presentaciones, etc. quedando registrados en la plataforma junto con los comentarios pertinentes para que cualquier otro profesor pueda hacer uso de ellos y/o completarlos. Los enlaces y recursos también se pueden agrupar por asignaturas y contenidos. Por último está la sección de la galería de imágenes específica del departamento donde podemos subir imágenes y clasificarlas en categorías para utilizarlas en nuestras clases, de tal forma que los alumnos puedan acceder a ellas cuando lo estimen por oportuno.

Los docentes de un Centro van elaborando materiales que utilizan con los alumnos. Estos materiales junto con sus indicaciones deberían de quedar guardados en un banco de recursos del propio Centro para que curso tras curso sean cada vez más y otros profesores puedan utilizarlos e incluso mejorarlos. De esta forma todos colaboraríamos en ampliar la cantidad de recursos a nuestro alcance para la práctica docente.

Hay recursos que un profesor prefiere utilizarlos y no hacerlos públicos en la página web para su descarga, por lo que tiene posibilidad de dejarlos en un espacio privado donde sólo él podrá entrar para utilizarlos en el aula.

Con este proyecto se pretende dar solución a los problemas que hay actualmente en los Centros Educativos

respecto al uso de las TIC. Con la plataforma educativa del IES Oróspeda, los profesores guardarán sus enlaces, apuntes, aplicaciones, notas, noticias, etc. sin demasiado esfuerzo ya que prácticamente no se requiere ningún conocimiento técnico. Bastaría un poco de práctica para que un profesor con unos mínimos conocimientos de informática pudiera manejar la base de la plataforma educativa con soltura. De hecho esto es una realidad que se puso de manifiesto el curso pasado. Estamos completando cada vez más el banco de recursos y motivando al profesorado a que utilice las TIC en el aula.

La formación necesaria de los profesores para llevar a cabo todo esto es mínima y una vez que se pone en marcha con unos pocos, el resto se va animando y participan cada vez más. Sólo habría que formar a los administradores, que resultará sencillo ya que tendrán los conocimientos previos necesarios. Es de vital importancia que este tipo de portales educativos puedan ser administrados y actualizados por personas que no sean expertos en informática para garantizar su éxito.

Se fomentará el software libre por su coherencia con el resto de la enseñanza, por la transferencia de conocimiento a los alumnos al poder instalarlo legalmente en sus casas, por la independencia de fabricantes, por un mayor rendimiento, por una mayor estabilidad y, por supuesto, por economía.

### EXPERIENCIAS EN EL IES ORÓSPEDA

A continuación se muestran algunas experiencias docentes llevadas a cabo por profesores del IES Oróspeda a partir de la Intranet y las aplicaciones comentadas anteriormente.

#### 1. Corregir ejercicios de Matemáticas utilizando una webcam conectada a un ordenador y un proyector (Pizarra Digital). Por Miguel A. Jorquera, profesor de Matemáticas con alumnos de 2º de Bachillerato en la asignatura Matemáticas II

En esta experiencia utilizamos un ordenador, un proyector y una webcam. Debemos de tener la webcam fijada a unos centímetros de la mesa donde los alumnos dejarán sus libretas, de tal manera que enfoque perpendicularmente a los apuntes. Después ejecutamos la aplicación de la cámara y la ponemos en modo de pantalla completa para que proyecte con la mayor resolución posible.

En un aula donde ya esté el proyector y el ordenador, el profesor sólo deberá de llevar la webcam y conectarla mientras va arrancando el sistema y el cañón. Esto es rápido y no se pierde tiempo ya que en poco más de un minuto estaría disponible.

Una vez preparado, le indicamos a un alumno que abra su libreta por el primer ejercicio que toca corregir y que salga a la pizarra. Colocamos la libreta sobre la mesa, tal cual hemos explicado antes y enfocamos con la cámara web si fuese necesario, de tal forma que se proyecte en la pizarra de tiza la actividad realizada. Así ahorramos el tiempo que se utilizaría para escribirlo con la tiza. El alumno lo explica a sus compañero y si es necesario el profesor lo corrige en la misma pizarra. Después pasamos a otro a otro ejercicio y/o alumno, agilizando la corrección de de los mismos.

Se ha probado tanto en una pizarra de tiza como en una pizarra blanca de rotulador y varía un poco la calidad de la proyección, pero en ambos casos los resultados son satisfactorios.

**Con la plataforma educativa del IES Oróspeda, los profesores guardarán sus enlaces, apuntes, aplicaciones, notas, noticias, etc. sin demasiado esfuerzo ya que prácticamente no se requiere ningún conocimiento técnico**

## 2. Utilizar wxMaxima y wiris para realizar ejercicios. Por Miguel A. Jorquera, profesor de Matemáticas con alumnos de 2º de Bachillerato en la asignatura Matemáticas II

Estoy elaborando un manual en pdf sobre la aplicación libre de cálculo simbólico wxMaxima. Está disponible en la página del departamento para que los alumnos puedan descargarlo junto con la propia aplicación que se puede instalar tanto en Windows como en Linux.

En una primera sesión se realizó la instalación del programa en los ordenadores del aula Plumier y se mostró su uso básico siguiendo las indicaciones del manual. Los alumnos lo instalan en sus ordenadores y practican con los ejercicios de matrices, determinantes y sistemas de ecuaciones que aparecen en la guía.

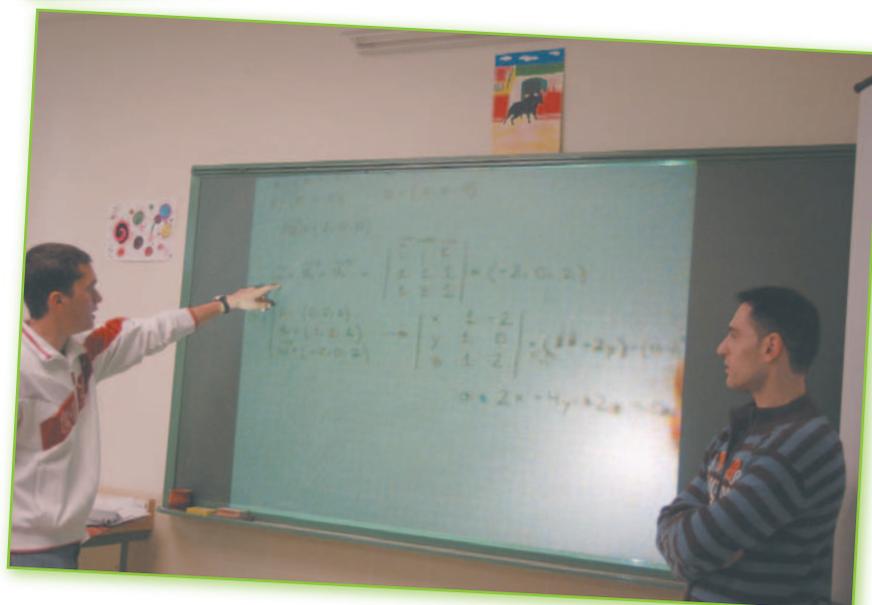
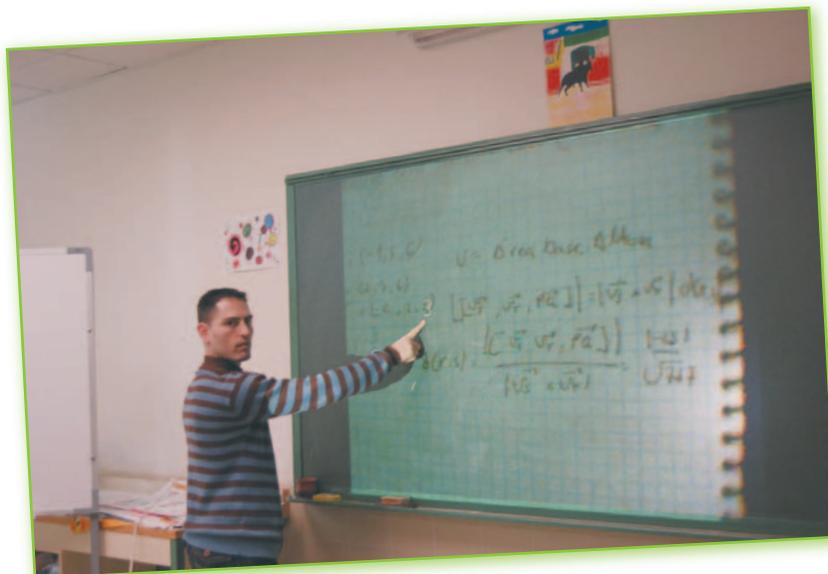
En otra sesión, muestran los conocimientos alcanzados con wxMaxima realizando ejercicios de selectividad que propone el profesor. Van anotando los resultados que más tarde se corregirán con y sin el ordenador.

Con este manual pretendo abordar prácticamente todo el currículo de esta asignatura y animar a los alumnos a que aprendan a utilizar herramientas de cálculo simbólico para resolver problemas matemáticos que podrán ser de ayuda en el futuro.

También he utilizado con el mismo fin la herramienta wiris, pero esta vez de forma on-line utilizando un enlace al servidor <http://www.wiris.com/demo/es/>, que está puesto en la sección de enlaces del departamento.

## 3. Utilizar recursos subidos al servidor de Intranet para trabajar con los alumnos, por Maravillas Sánchez y Javier Moreno, ambos profesores de Biología y Geología con alumnos de 2º de Bachillerato 4º de ESO y Diversificación

En el espacio que hay para los departamentos por asignaturas los profesores van poniendo los apuntes, presentaciones, gifs animados y vídeos. En clase se



va siguiendo la presentación, parándose en las animaciones, entrando en los enlaces que aparecen para ver los vídeos y posteriormente comentarlos.

Se muestran animaciones que son difíciles de representar en una pizarra, como por ejemplo el recorrido de la sangre en el corazón.

Los alumnos tienen acceso a los apuntes que pueden descargarlos, tanto desde sus hogares como desde el Centro o cualquier sitio con conexión a Internet. Después podrán imprimirlos y si quieren, también fotocopiarlos.

Durante algunas sesiones, los alumnos de 4º de ESO, orientados por la profesora, han estado obteniendo información en Internet sobre sistemas morfoclimáticos y sobre la historia de la

Tierra y de la vida, realizando como trabajo exposiciones en ppt y murales que se harán públicos en la Intranet y en la web. Así aumentamos su motivación al ver su esfuerzo recompensado y añadimos materiales que servirán de ejemplo y serán útiles en otras ocasiones.

El alumnado de diversificación elaboró por grupos presentaciones sobre diversos temas relacionados con la reproducción sexual humana y los expusieron en clase. Se puntuó tanto la calidad y contenidos de las exposiciones como la claridad de las explicaciones.

Por último añadir que en 2º de ESO se proyectó la película "Una verdad incómoda" después de haber trabajado con los alumnos los acuerdos a los que se llegaron en el protocolo de Kyoto y



la cumbre de Bali. Posteriormente se pasó un cuestionario.

**4. Actividades Jclíc guardadas en el servidor, por M<sup>a</sup> Encarnación Peñalver, Jorge Hernández y Ángel M. Torralba profesores de Griego, Dibujo e Inglés respectivamente con alumnos de 2<sup>o</sup> de Bachillerato y 4<sup>o</sup> de ESO**

En la página del departamento de Latín y Griego hay enlaces al IES Melchor de Macanaz, premiado por el uso

de las TIC y a la página [www.culturaclasica.net](http://www.culturaclasica.net) donde hay multitud de actividades que se pueden realizar en línea.

Obtenidas de aquí, hemos instalado algunas aplicaciones Jclíc en la Intranet para utilizarlas con mayor rapidez y seguridad. Posteriormente, en el aula de Informática los alumnos han trabajado actividades Jclíc para repasar ejercicios de composición y derivación de palabras del latín y griego al castellano.

En el caso del dibujo técnico se ha actuado de manera similar, instalando las aplicaciones en la Intranet. Después los alumnos son los que van avanzando a la vez que rea-

lizando las actividades propuestas, que suelen ser de lo más variado: Completar frases, buscar parejas, relacionar diferentes elementos, observar gráficamente los diferentes pasos a seguir para la construcción de una figura etc...

Este tipo de actividades sin suplir la explicación del profesor supone un enriquecimiento de la asignatura, así como una posibilidad más y diferente de repasar los conceptos vistos en clase.

En la asignatura de Inglés se dedicarán varias sesiones en el aula de informática para realizar actividades Jclíc relacionadas con los puntos gramaticales (passive voice, reported speech, past participle, future, etc.) y el vocabulario del temario.

**5. Presentaciones con referencias a webs de consulta, hotpotatoes, webquest y ejercicios online, por Pedro A. Muñoz profesor de C. Sociales con alumnos de Primer Ciclo de ESO**

El uso de la pizarra digital permite mejorar el nivel de atención y motivación del alumnado, que recoge el material de las presentaciones en su lápiz de memoria para repasarlo en casa e incluso para ampliarlo, puesto que se le ofrece la referencia de las webs de consulta y enlaces a otro tipo de actividades.

Las posibilidades didácticas de este recurso se amplían y enriquecen con la inserción de vídeos, archivos de sonido e imágenes, ya sean obtenidos de la red o incluso elaborados por el profesor y los propios alumnos, que se convierten así en colaboradores activos y no meramente receptivos. También se les pide la realización de sus propias presentaciones y la exposición en clase como ejercicio de trabajo individual o colectivo.

De forma más puntual, se realizan webquest. Este recurso fomenta el trabajo colaborativo y la investigación autónoma, aunque su complejidad requiere de un aprendizaje previo de la técnica por parte del alumnado que debe procesar la información y elaborar sus propias conclusiones.



## 6. Utilización de ejercicios on-line, por Francisco J. Corbalán profesor de Matemáticas con alumnos de 1º de ESO

En la página del departamento se van insertando multitud de enlaces a recursos educativos on-line de forma que queden guardados en la base de datos.

Los alumnos en el aula de informática, ejecutan un navegador y entran en la sección de enlaces de la página del departamento de la Intranet. Desde allí pueden acceder a cada uno de ellos sin necesidad de tener que dictar o copiar el enlace en la pizarra.

Hay muchas actividades en diferentes portales que se pueden ir trabajando on-line. Concretamente hemos trabajado una actividad sobre el afianzamiento de fracciones donde los alumnos pueden realizarla de manera autónoma. Concretamente se han puesto por parejas y si alguna no podía seguir recibía ayuda del profesor y cuando terminaban podían continuar con otras actividades como suma o multiplicación.

Es una actividad que se realiza en una única sesión y les gusta bastante a

los alumnos por ser algo que van trabajando cada uno a su ritmo.

## 7. Webquest y Revista digital, por Paloma Rodríguez profesora de Inglés con alumnos de 3º de ESO

Se crea una webquest en la Intranet mediante unos sencillos formularios donde se puede introducir texto, imágenes y enlaces sin dificultad. Los alumnos tendrán que preparar un viaje a Londres de 5 días utilizando las indicaciones y enlaces proporcionados. Todas las páginas, de reserva de avión, reserva de hotel, lugares a visitar, etc. estarán en inglés.

Una vez preparada, en el aula Plumier los alumnos, por parejas y con ayuda de Internet y siguiendo la webquest irán preparando el itinerario del viaje en un procesador de textos. Finalmente presentarán sus trabajos y la clase elegirá el mejor viaje.

En cuanto a la revista digital, estoy encargada de la sección titulada "Cinema Paradiso". Mis alumnos escriben en la aplicación de Intranet pequeños artículos unos en inglés y otros en castellano y antes de publicarlos los corrijo y comen-

tamos los errores en clase. El objetivo es tener una sección completa con artículos tanto de alumnos como profesores.

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

1. Tecnología y Aprendizaje. Editorial SM.
2. ROIG, Rosabel (2002). La tecnología educativa a través de Internet. Un estudio sobre las páginas web de los centros escolares. Alcoy: Marfil.
3. <http://dewey.uab.es/pmarques/docs/santillana2007.pdf>
4. <http://dewey.uab.es/PMARQUES/intranets.htm>
5. <http://dewey.uab.es/PMARQUES/webdocen.htm>
6. <http://dewey.uab.es/PMARQUES/plataformacentro.htm>
7. [http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan\\_majo.html](http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html)
8. <http://aicole.wikispaces.com/Wiki>
9. <http://aulablog21.wikispaces.com/EduWikis>
10. <http://wikitaller.wikispaces.com/WikiEjemplos>



# TODOS SOMOS ESPECIALES

**Amparo Márquez Méndez, Josefina Carmona García, M<sup>a</sup> Carmen Escudero Pérez, Ana Carmona García, Leonor Perona Cebrián y Fátima Ruiz García**

Colegio de Educación Infantil y Primaria La Flota de Murcia

## 1. PRESENTACIÓN

Esta actividad se ha llevado a cabo en el Colegio de Educación Infantil y Primaria La Flota de Murcia y concretamente en las aulas de Educación Infantil.

Es un colegio ubicado en el centro de la ciudad y en el que hay escolarizados niños/as de distintos países y razas.

El nivel socio-económico y cultural de las familias es medio-alto y existe una buena actitud de colaboración con el centro.

La Unidad Didáctica se desarrolló durante todo el curso.

- Las características de la realidad escolar del Centro: multiculturalidad, necesidad de compensar desigualdades, integración, educación en democracia, etc.
- Los niños deben formar su conocimiento social a través de la construcción de unas decisiones personales que aplicarán en un futuro.
- La finalidad educativa de esta experiencia emana de los objetivos generales de etapa de la educación infantil recogidos en los Reales Decretos 1330/91 y 1333/91 y que se materializa en los contenidos de las distintas áreas.

des y sintiéndose orgullosos de ser quienes son.

## 3.2. Área del medio físico y social

- 3.2.1. Conocer las normas y modos de comportamiento social dentro de los distintos grupos a los que pertenece (colegio, familia, calle, etc.).
- 3.2.2. Participar en los grupos con los que se relaciona.

## 3.3. Área de comunicación y representación

- 3.3.1. Interesarse por el lenguaje escrito.
- 3.3.2. Fomentar el hábito de la lectura no sólo como instrumento de aprendizaje sino como medio de comunicación alternativa al ocio y como fuente de disfrute.
- 3.3.3. Desarrollar sus posibilidades comunicativas y de expresión mediante la utilización de diferentes técnicas plásticas, musicales o dramáticas.
- 3.3.4. Interesarse y apreciar las producciones propias y las de los demás.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Nos propusimos al final del curso anterior que este curso nuestros alumnos tuvieran como instrumento de aprendizaje la literatura infantil, para ello decidimos sustituir durante dos trimestres los materiales elaborados por las editoriales, cambiándolos por tres libros de lectura que habían de servir como eje vertebrador de los objetivos y contenidos del curso.

El primero es "TODOS SOMOS ESPECIALES" de Arlene Maguire, edit. Everest, lo escogimos por las siguientes causas:

## 3. OBJETIVOS GENERALES

### 3.1. Área de identidad y Autonomía

- 3.1.1. Adquirir progresivamente una imagen positiva de sí mismo identificando características y cualidades y respetando las de los otros.
- 3.1.2. Adaptar el propio comportamiento desarrollando actitudes y hábitos de colaboración.
- 3.1.3. Desarrollar una actitud comunicativa expresando sus sentimientos, emociones y necesida-

## 4. ACTIVIDADES

### 4.1. De iniciación

(En asamblea de alumnos)

- 4.1.1. Presentación del libro.
- 4.1.2. Observación y lectura libre.
- 4.1.3. Diálogo sobre la portada y la contra portada.
- 4.1.4. Propuesta de elaboración de un libro con técnicas plásticas e iniciación a la lectoescritura.

(En asamblea de padres)

- 4.1.5. Conocimiento del proyecto por la familia en la primera reunión de nivel para propiciar un foro de diálogo con sus hijos.

### 4.2. Individuales de plástica

- 4.2.1. Coloreado y picado de un espejo "donde ellos pudieran mirarse".
- 4.2.2. Estampación con pintura y taponetes de letras de saludos en diferentes idiomas y coloreado de ropa de distintos países.
- 4.2.3. Elaboración de una mesa dispuesta para comer (mantel, plato con comida, etc.).
- 4.2.4. Construcción de un jardín móvil.
- 4.2.5. Paisaje de ciudad y de campo en relieve.
- 4.2.6. Realización de un pez y de una caña de pescar imantada.
- 4.2.7. Confección de una nave espacial y un astronauta con la foto de cada niño.
- 4.2.8. Preparación de un móvil con una chistera de un mago.
- 4.2.9. Serie de tres elementos (sellos, botones y zapatos).
- 4.2.10. Preparación de un vaso de té.
- 4.2.11. Adornos de una foto del grupo.
- 4.2.12. Decoración de una mullida cama.
- 4.2.13. Confección de una cacerola con comida.
- 4.2.14. Tendedero con ropa típica del folklore murciano.

- 4.2.15. Picado de una estrella y pegado de gomets.

- 4.2.16. Completar la ficha del autor/a.

### 4.3. Individuales de lectoescritura

(De gran grupo, pequeño grupo e individuales)

- 4.3.1. Reconocimiento de palabras en el texto: lectura perceptiva.
- 4.3.2. Lectura asociativa palabra-imagen.
- 4.3.3. Lectura de palabras, frases y textos.
- 4.3.4. Completar frases de forma manipulativa y por escrito.
- 4.3.5. Recortar y ordenar palabras y frases.
- 4.3.6. Repaso de palabras.
- 4.3.7. Relleno de una ficha con sus datos como autores de sus libros.

### 4.4. De motivación y ampliación

(De gran grupo)

- 4.4.1. Observación de ropa de distintos países.
- 4.4.2. Exposición por parte de unos padres sobre la forma de vestir en Kenia y Pekín.
- 4.4.3. Paseo por el barrio.
- 4.4.4. Presentación por parte de una madre de las cañas de pescar y su manejo.
- 4.4.5. Explicación por parte de otro padre sobre el origen del té y sus clases. Elaboración en clase de un vaso de té.
- 4.4.6. Cuento de la princesa y el guisante.
- 4.4.7. Observación de un niño y de una niña ataviados con el traje tradicional huertano.
- 4.4.8. Exhibición del libro realizado en la exposición 2ª Museo del Libro, montada por todo el alumnado del colegio.

## 5. EVALUACIÓN

En la asamblea se ha realizado la evaluación inicial al llevar a cabo la actividad de conocimientos previos.

La evaluación se ha centrado en los objetivos propuestos. Los instrumentos que hemos utilizado para ello han sido la observación directa de los niños en el aula tanto en la asamblea como en la realización de sus trabajos.

Nuestra práctica también ha sido objeto de evaluación: motivación e interés que estas actividades han despertado en los niños, materiales utilizados, organización de tiempos, espacios, etc. han sido aspectos motivo de análisis en reuniones de nivel y de ciclo.

Los comentarios recibidos de alumnos de otros cursos y padres al observar la exposición también nos han servido como evaluación externa de la experiencia.

## VALORACIÓN

Para concluir, queremos hacer una valoración de la experiencia descrita. No se trata de una evaluación rigurosa de los objetivos conseguidos en más o menos grado, sino más bien de un balance basado en la observación de nuestra práctica docente diaria.

Podemos afirmar que la experiencia ha sido todo un éxito: La elaboración del cuento paralelo por parte de I@s alumn@s manejando una amplia gama de técnicas y materiales plásticos que han tenido que compartir continuamente, el predominio de estrategias lúdicas y grupales para la construcción del lenguaje y la posibilidad de desarrollar un mismo proyecto con diferentes niveles (3, 4 y 5 años) de forma simultánea, han generado un clima de cooperación y el desarrollo manifiesto de la capacidad para relacionarse con los demás con una actitud de aceptación y respeto.

Creemos que éste, por sí solo, es un logro que nos anima a continuar en el futuro con experiencias similares basadas en la Educación en Valores con las que niñ@s y adultos "APRENDEMOS A SER" un poco mejores.



## EL RINCÓN DEL ORDENADOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

**Salomé Recio Caride**

Maestra Infantil. CEIP Ntra. Sra. del Carmen, Murcia

### PRESENTACIÓN

Los cambios que se están desarrollando en los centros educativos y la entrada de las nuevas tecnologías en el aula, dan lugar a que la escuela se renueve y nos marquemos nuevos retos en el proceso diario de la enseñanza-aprendizaje con nuestros alumnos.

Este planteamiento representa una gran transformación en la forma clásica del aprendizaje, pero esa evidencia no puede conducirnos a una especie de bloqueo o a una actitud asustadiza ante la sola idea de contar con un ordenador dentro del aula.

Debemos considerar que nos estamos refiriendo a un instrumento de trabajo más, que es algo complementario al resto de herramientas que hemos utilizado hasta ahora, y que seguimos y seguiremos utilizando en el aula y fuera de ella con los alumnos.

Algo muy positivo que vamos a ganar con el uso del ordenador es una mayor motivación, que nos ayudará a la hora de atraer la atención de los niños.

Es muy importante adquirir un conocimiento básico sobre este recurso antes de comenzar a utilizarlo. No hay razón para temerle, pero para garantizar el rendimiento que de él pretendemos obtener, es bueno que nos apliquemos a su uso con unos conocimientos previos, tanto de su manejo, como de los beneficios y problemas que nos puede aportar, así como del abanico de posibilidades que nos ofrece.



Debemos ser perfectamente conscientes de que pretendemos utilizar el ordenador como vehículo de adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos. Podemos utilizar el ordenador como un medio de información y comunicación o como un recurso para acercarnos a otros contenidos.

### UNA GRAN OPORTUNIDAD

Llevo más de 9 años "enganchada" al uso del ordenador en el aula. Durante todo este tiempo, las distintas promociones de alumnos que han ido pa-

sando por mis manos, han compartido el aula con el ordenador, de la misma manera que lo han hecho con los juguetes, la pizarra, la alfombra, los lápices, pinturas y pegamentos, etc.

Desde que inicié esta apasionante aventura, mis programaciones plantean objetivos añadidos referidos al ordenador, que son evaluados y preparados de la misma forma que lo son los de cualquiera de las tres áreas del currículo. En mi clase, siempre había un ordenador, de esos que deshechan amigos o familiares que me los han ido regalando.

Durante el curso pasado, tuvimos la gran noticia de que la Consejería de

**Debemos considerar que nos estamos refiriendo a un instrumento de trabajo más, que es algo complementario al resto de herramientas que hemos utilizado hasta ahora, y que seguiremos utilizando en el aula y fuera de ella con los alumnos.**

Educación, Formación y Empleo nos enviaría a todas las aulas de Educación Infantil de la escuela pública un ordenador y, además, con acceso a internet.

Indudablemente, esta circunstancia iba a facilitar mi labor en ese terreno y, tal como imaginé, las posibilidades que se nos han brindado desde entonces han sido infinitas, y mis alumnos están cada día más acostumbrados a utilizar el ordenador para casi todo.

Este tipo de trabajo es el que intentaré exponer a lo largo del presente artículo.

Pero antes, quiero dejar clara una premisa, para evitar dudas y malentendidos en este sentido. El ordenador NUNCA sustituye o anula ningún tipo de herramienta de las que se han utilizado hasta ahora: pizarra, manipulación de objetos, juego simbólico, trabajo en papel, etc. Se trata de una herramienta

de trabajo que COMPLEMENTA a las demás y se suma a ellas.

El ordenador aporta todo tipo de interesantes oportunidades para apoyar el aprendizaje de los niños en edad infantil, tanto en el ámbito cognitivo como social. Así, en la interacción con el ordenador, el niño puede resolver problemas, tomar decisiones, consolidar las competencias adquiridas en otras áreas y adquirir nuevas habilidades en colaboración con otros niños.

**ACTIVIDADES PREVIAS AL USO DEL ORDENADOR**

Antes de que los niños comiencen a utilizar el ordenador y de que lo manipulen, es recomendable que realicen una serie de actividades de toma de contacto con el ordenador y sus partes. Algunas de estas actividades pueden ser las siguientes:

1. Contar algún cuento relativo al ordenador para darlo a conocer en el aula.
2. Crear un ordenador de cartón, presentando sus partes y explicando para qué sirve cada una de ellas.
3. Colorear fichas con dibujos de ordenadores.
4. Realizar un dibujo libre sobre un ordenador y sus partes.

5. Jugar a hacer un cuento entre todos los niños cuyos personajes sean las partes del ordenador.
6. Realizar un ratón con plastilina y un trozo de hilo o lana a modo de cable.
7. Realizar juegos presentando las distintas partes del ordenador, su definición y utilidad.
8. Identificar, ante los alumnos, las distintas partes del ordenador, elaborando tarjetas con fotos de las distintas partes del ordenador, indicando su nombre y su utilidad. Realizar distintos juegos con estas tarjetas.

**CÓMO ORGANIZAR EL TRABAJO DEL ORDENADOR CON LOS ALUMNOS**

Al igual que en el resto de las actividades que llevamos a cabo diariamente en las aulas de Infantil, hay que establecer unas normas de utilización, señalando qué se puede y qué no se puede hacer.

Para ello, elaboramos dos documentos, uno con lo que se puede hacer y otro con lo que no se puede hacer. Una vez confeccionados, se explican a los niños y, a continuación, se cuelgan en el rincón del ordenador, en un lugar donde se vean y puedan ser recordadas.



**NORMAS PARA EL BUEN USO DEL ORDENADOR**

RESPECTAR EL ORDEN

USAR BIEN EL RATÓN

OBEDECER A LA SEÑAL

CUIDAR LOS MATERIALES DEL RINCÓN

APAGAR AL TERMINAR

SI

CHILLAR

DESENCHUFAR EL CABLE

USAR CON LAS MANOS SUCIAS

TRATAR MAL EL ORDENADOR

TOCAR LA PANTALLA

NO

**Rutinas**

- El uso del ordenador debe llegar a ser algo habitual para nosotros y para nuestros alumnos. Por eso, lo primero que podemos hacer con él es utilizarlo por la mañana a la hora de las rutinas. Para ello, bastará con hacer una plantilla donde expongamos de forma clara todos aquellos datos sobre los que trabajamos en la asamblea. Así, una vez que los niños han pasado lista y han señalado el día, el mes y la estación en la que nos encontramos, pasan al ordenador y completan estos datos en la plantilla que hemos realizado.

**Utilización en gran grupo**

- Se puede hacer un trabajo en grupo con el conjunto de los alumnos, planteando el ordenador es una herramienta para que toda la clase trabaje unida, viendo un programa al que todos puedan aportar y brindar su colaboración.

Por ejemplo, algún tipo de juego en el que haya que ir eligiendo soluciones de una forma rotativa, de forma que resulte motivador, acompañado de música y de continuas explicaciones. Algo similar al trabajo de asamblea en la alfombra. Los niños irán saliendo, según un orden preestablecido que estará expuesto en un documento junto al ordenador, donde ellos mismos pueden comprobar el turno.

NIÑOS	ORDENADOR 
MARÍA	
ÁLVARO	
BLANCA	
PILAR	
JOSÉ	

**Rincón del ordenador**

- Queremos que el rincón del ordenador sea un rincón más del aula. Los niños trabajarán libremente con

juegos o programas creativos, con los que el alumno puede experimentar, crear y tomar decisiones para obtener uno u otro resultado. Aprenden con facilidad y, normalmente, juegan en colaboración con otros niños, igual que en cualquier otro rincón de juegos. En realidad, para ellos se trata de un juego más. Quizá algo más atractivo y enriquecedor. En este momento, pueden utilizar juegos del tipo de coloreo, puzzles, asociaciones, caminos... o cualquier otro que tengamos en nuestra biblioteca del aula o del centro escolar.

A la hora de usar el ordenador en el rincón, ellos mismos deben saber qué día les toca. Se puede hacer rotando por grupos de trabajo. La rotación puede reflejarse en un dibujo, donde aparecerán también los otros rincones. Un vez que el grupo del día se acerca al ordenador, entre los miembros del mismo se sigue un turno, conforme a unas normas marcadas. Para ello, el docente debe actuar como moderador, al menos con los alumnos de 3 años.

Al principio, deben ser aplicaciones dirigidas por el maestro.

En los cursos sucesivos, ellos mismos aprenden a organizarse.

cosas. Algunas propuestas interesantes serían las siguientes:

- Cuentos interactivos, bien comprados, bien obtenidos a través de Internet, así como los elaborados por nosotros mismos.
- Correo electrónico, para compartir con los compañeros de otra clase del colegio. Permite enviar e intercambiar textos, imágenes y sonidos que los niños pueden compartir con amigos de otras aulas, otros centros, otras ciudades y hasta otros países.
- Como procesador de texto. En el aprendizaje de la lectoescritura, el ordenador realiza el papel que antes correspondía a la máquina de escribir. Se pueden realizar distintos ejercicios.
- Como DVD, se utilizará para ver películas o grabaciones didácticas y educativas.
- Juegos e información de Internet. En este aspecto, podemos encontrar una amplia variedad de gustos y posibilidades. Asimismo, la búsqueda de información no lineal, con ayuda del educador, introduce nuevas formas de aprender y nuevos

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
EQUIPO 1 					
EQUIPO 2 					
EQUIPO 3 					
EQUIPO 4 					

**QUÉ COSAS PODEMOS HACER CON EL ORDENADOR**

Para obtener la mayor rentabilidad posible del ordenador, no debemos limitarnos a utilizar juegos informáticos. También se pueden hacer muchas más

procedimientos que serán de gran ayuda al alumno en su desarrollo.

- Nos queda hablar de todo aquello que nosotros mismos podemos crear:
  - o Presentaciones en Power Point de actividades con los alumnos.

- o Utilización del accesorio de paint para que ellos creen sus propias obras.
  - o Grabadora de sonidos, o Audacity, para grabar sus voces.
  - o Creación de tarjetas con fotos de los niños.
  - o Retoque de fotografías y trabajos varios con ellas.
  - o Utilización del escáner.
  - o Programas de diseño gráfico para trabajar sobre el entorno, la expresividad y la creatividad del alumno.
- o Juegos con Neobook.
  - o Cuentos con m.reader.
  - o Nuestros trabajos. Tenemos que dar ejemplo utilizando el ordenador para nuestras propias programaciones y tareas de organización.
- No se trata de suprimir las viejas técnicas de la libreta y los bolígrafos, pero hay muchas cosas que se pueden hacer de forma más rápida, ordenada y económica.

**... así como comprobar que son ellos mismos quienes me piden a diario que usemos el ordenador. Ver cómo cada mañana, al llegar a la clase, comprueban en los cuadros de turnos si les toca a ellos ese rincón, o cómo me preguntan si vamos a utilizar Internet para buscar "imágenes bonitas" para comentarlas.**

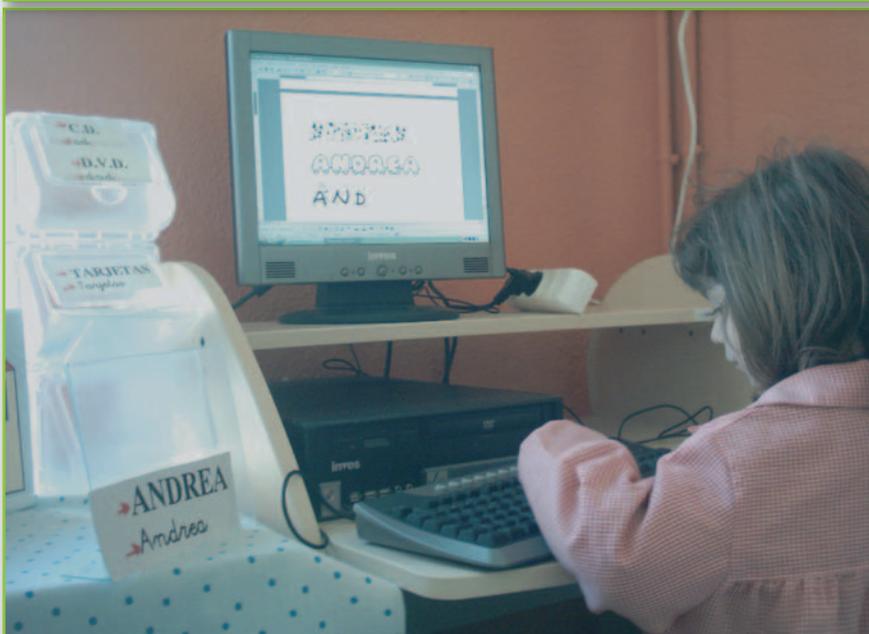
## CONCLUSIÓN

Al entrar en el aula, cuando llegamos por la mañana, encendemos la luz o subimos las persianas, bajamos las sillas de nuestros alumnos que están colocadas sobre las mesas, ponemos en orden los materiales que vamos a utilizar en nuestra jornada de trabajo y ¿por qué no? encendemos el ordenador.

Esto es lo que nos indica que, por fin, hemos logrado integrar del todo el ordenador en nuestro entorno de trabajo.

Mis compañeros me dicen cosas tales como: "vaya despachito te has montado en tu clase", y quizás tengan razón, pero lo que a mí me gratifica y me motiva es el partido que he sacado y saco cada día al ordenador usándolo como una herramienta de trabajo más, y el progreso en el aprendizaje por parte de mis alumnos, así como comprobar que son ellos mismos quienes me piden a diario que usemos el ordenador. Ver cómo cada mañana, al llegar a la clase, comprueban en los cuadros de turnos si les toca a ellos ese rincón, o cómo me preguntan si vamos a utilizar Internet para buscar "imágenes bonitas" para comentarlas.

Esa satisfacción es la que me anima a seguir trabajando, a continuar aprendiendo con ellos día a día. A ellos debo mis progresos y mi propio aprendizaje, y también mi ilusión por el trabajo con el ordenador en el aula.





## EL RINCÓN DEL ORDENADOR: "MIENTRAS ENSEÑO...APRENDO"

**Dolores González Manzanera**

Maestra de Infantil, C.P. Santísima Cruz, Abanilla

Gracias: a mis niños/as, a mis compañeras y al C.P. Santísima Cruz, por permitirme experimentar, descubrir, enseñar y aprender.

Con este documento pretendo realizar un análisis en el nuevo mundo de las tecnologías y su inclusión en las aulas de Educación Infantil. Partimos de la premisa, de que es necesario integrar dentro del ámbito educativo las nuevas tecnologías. Pero ¿cómo incorporar un elemento a la dinámica del aula cuando nosotros mismos no lo conocemos? Este interrogante nos llevaría a plantearnos no sólo "enseñar", sino educarlos en el uso y en la utilización adecuada de los mismos. Los docentes tenemos un papel fundamental, debemos hacer un esfuerzo, dando los primeros pasos, comenzando a animarnos,... Hay que estar convencidos de que la incorporación de las nuevas tecnologías supone una mejora. Esta actitud de interés, de deseo de experimentar, de probar nuevas ideas, de trabajar con nuevas herramientas es lo que permite que la educación evolucione y mejore.

Son diferentes los estudios Zinder (1966), Talley (1997), Moxley (1997), Jones (1998), Fernández (1999) que plantean que en educación infantil, el ordenador resulta ser un recurso didáctico de gran valor. Es un medio al alcance de los niños para poder ampliar, reforzar, comunicar, manipular, experimentar y estimular la creatividad.

La voluntad de introducirnos en el mundo de la tecnología no es suficiente, "detrás de ella es necesario

que exista un planteamiento didáctico adecuado" (Rosalía Romero, 2006)

"Toda herramienta en el aula, toda acción de un maestro y de un alumno deben estar cargadas de significado para poder producir aprendizaje" (Moscovich)

La metodología aplicada a las nuevas tecnologías se basa en varios principios educativos: los aprendizajes constructivistas (utilizando el descubrimiento como medio privilegiado), la globalización (a través de diferentes formas: proyectos, talleres, rincones), la creatividad (con riqueza y variedad de estímulos) y el juego como motor de aprendizaje.

El ordenador es un elemento más del aula, se incorpora a la vida de ésta y nosotros le damos la misma relevancia e importancia que damos a cualquier medio o recurso didáctico, que nos permite fomentar el aprendizaje. Los medios en el aula deben tratarse como lo que son, recursos y herramientas para alumnos y maestros. Y el ordenador es un medio más, la imagen, el sonido y la interactividad que nos ofrecen los materiales multimedia, pueden llegar a ser un gran soporte para su desarrollo.

Pero debemos analizar muy bien las necesidades de los niños, qué queremos conseguir, y adaptar los programas a nuestros intereses y a los de nuestros niños/as. Cuando llegan por primera vez, tan novedoso les resulta un libro, un cuento, como un programa multimedia. Los maestros en este caso so-

mos los guías en este inmenso mundo comunicativo donde la acumulación de información nos permite trabajar el texto escrito, la imagen y el sonido junto con la interacción, el esfuerzo en equipo, la colaboración y el intercambio de ideas o proyectos.

A través del manejo del ordenador los alumnos realizan un proceso de autoaprendizaje cada vez más autónomo, aumentando el control y la responsabilidad (individual y en pequeño grupo) en la toma de decisiones sobre las tareas a realizar en cada momento. Adquieren destrezas y habilidades relacionadas con la psicomotricidad fina: se mueven entre el ratón y la pantalla, entre planos contrarios sin dificultad y sin necesidad de ayuda, además de una alta comprensión del lenguaje iconográfico y visual. Los iconos del ordenador les permiten moverse entre programas,



documentos, relacionando ideas con dibujos simbólicos. La comprensión del lenguaje gráfico y sus códigos será una gran preparación para el proceso de lectura y escritura, y a la vez les acerca a la comprensión de la información en pantalla.

En las tareas creativas de tipo gráfico se pueden imprimir los resultados, para luego guardar, recortar, y retocar a mano. Este resultado ayuda a aumentar la seguridad del niño en sí mismo y en sus producciones, por ello también incrementa su autoestima. Las tareas de producción escrita nos permiten experimentar con otro ámbito de escritura: diferentes tipos de letras, corrección inmediata, trabajo perceptivo de unificar teclado y pantalla, producción de diferentes tipos de texto: con imagen, con sonido, etc. El trabajo conjunto entre varios compañeros/as en el ordenador permite colaborar, ayudarse, tomar conjuntamente decisiones inculcando el valor y el respeto hacia los trabajos y decisiones del otro.

Los niños y niñas pequeños investigan, escuchan, ven, oyen, aprenden muy deprisa,....no tienen miedo al ordenador. Para ellos es realmente otra forma de jugar, de aprender. Desarrollan aprendizajes que les permiten moverse de una a otra idea, cambiar, volver a intentar, pensar diferente, crear, comunicar,... Actividades que llegan a ser herramientas verdaderamente importantes en los procesos de globalización del aprendizaje. Como nos muestra Quintana, en el ámbito multimedia, iniciamos la ruta de búsqueda de una información (Ej: buscamos "castañas") y nos muestra otros conceptos relacionados con el inicial (Ej. árbol, frío, humedad) abriendo un amplio abanico de conceptos e imágenes.

Pero ¿qué tipo de programa se ha de utilizar? La primera premisa es que el programa debe adaptarse al niño/a, tanto a niños rápidos como a niños lentos. El programa no debe tener tiempo

prefijado de espera para dar la solución, debe permitir que el niño lo piense y hable con sus compañeros si lo desea, también deben crecer en tamaño y dificultad respecto al tiempo y a la tarea. Otro requisito que debemos considerar muy importante en los primeros contactos del niño con el ordenador, es conseguir la sensación de que el niño domina al ordenador. Es decir, son más convenientes los programas del tipo: "Haz clic en las figuras de color rojo", que los que ordenan al niño contestar a preguntas o tareas similares, incluso es adecuado los que previamente enseñan al niño qué pueden hacer (una especie de "demo"), los que refuerzan con señales acústicas los aciertos.

**La comprensión del lenguaje gráfico y sus códigos será una gran preparación para el proceso de lectura y escritura, y a la vez les acerca a la comprensión de la información en pantalla.**

El siguiente paso sería que el niño maneje el ordenador a través de ejecuciones de programas o de procesador de textos, gráficos, etc., creemos que dichas tareas no deben ser muy extensas, y por tanto, como finalización a la tarea o como paso intermedio sería conveniente que el programa permitiera un volcado por impresora, posibilitando otras actividades en torno a lo realizado con el ordenador, como comentar con sus padres lo que ha hecho en clase, realizar con el lápiz lo que hizo con el ordenador, confeccionar un puzzle, colorear o repasar su nombre.

Es importante tener claro varios criterios:

- El tipo de programa o juegos que se utilizan deben responder a los objetivos y contenidos educativos que queremos alcanzar. Ej.: Objetivo: Desarrollar la destreza básica con el manejo del ratón. Juego: Manejo del ratón; publicado en el M.E.C
- Dosificar las dificultades donde exista una progresión en el desarrollo de la tarea y en la adquisición de la destreza Ej.: un niño de tres años comenzará por jue-



gos básicos (clic-movimiento de ratón-arrastre) así como se iniciará en la exploración del procesador de textos, con palabras muy significativas para él (su nombre en mayúscula con diferentes formatos, con imagen, etc.)

- Permitir realizar diversas actividades individuales, en pequeño grupo y colectivas con el ordenador: procesador de textos, gráficos, imágenes, programas, Internet.

Analizando estos criterios nos planteamos: ¿Cómo organizar las actividades?

Utilizar el ordenador supone aceptar unas "Normas de uso", habida cuenta de que antes de tener conocimiento de los programas debemos pasar a conocer sus elementos, sus funciones y los usos de cada uno de ellos. Es normal que muchos niños conozcan el ordenador en casa, aunque no debemos generalizar dicha afirmación, puesto que muchos otros no han tenido contacto alguno con ellos. Se pueden crear las normas entre el profesor y los niños de forma inducida y reflexionada, realizándose en dos fases:

- 1º Fase: *La presentación*: Es una manera de integrarlo dentro del aula, sobre todo en tres años, realizándolo de forma lúdica (con uno de cartón como muñeco, como regalo de la mascota) o con un cuento. Se pueden trabajar las partes del ordenador, su nombre y su función a través de bits de inteligencia o de aso-



ciación de partes del ordenador al cuerpo humano Ej. pantalla o monitor (cara), torre o C.P.U (cerebro) el clic izquierdo del ratón (con un gomet rojo).

- 2º Fase *Establecer normas* claras y consensuadas con el grupo clase, tanto para el cuidado como para el uso. Ej. Desde no tocarlo con las manos sucias a realizar el picado de la teclas con suavidad y una sola vez.

Las actividades pueden agruparse según nos interese trabajar en:

*Actividades dirigidas:* con programas que les enseñe el manejo del ratón, programas sencillos de colorear, asociar, etc. Además de realizar en el ordenador las RUTINAS de clase con actividades de pequeño y gran grupo. Ej.: pasar lista, día del mes, faltas de asistencia, etc.

*Actividades libres:* con las que el alumno puede experimentar, expresarse, tomar decisiones para obtener uno u otro resultado. O sobre aplicaciones concretas para mejorar o reforzar habilidades, conocimientos. Esto nos permitirá realizar pequeñas "competiciones" a nivel de puntos y tiempo de algunos juegos on line, con actividades en pequeño grupo e individual (sobre todo si se trata de actividades de refuerzo). Ej.: para reforzar el vocabulario, atención, etc.

Otras formas de agrupar a los niños/as para trabajar con el ordenador son: *Padrinos informáticos:* donde los niños y niñas del aula del último curso (5 y 6 años) ejercen de *padrinos informáticos* de los niños-as del aula de 3-4 años. "*Nos ayudan los padres*": con actividades como descubrir las posibilidades y uso de todos los programas, diseñar actividades conjuntamente que luego realizará el grupo entero, dar participación a las familias que puedan acompañarnos en este proceso (apoyando en los talleres, etc.), animar a las familias a dar otra utilidad a los ordenadores que hay en casa, proporcionarles información individual sobre el tipo de actividades (programas que se pueden tener en casa para jugar aprendiendo), enviar correos electrónicos a sus hijos (con archivos de fotos), incluso datos de apoyo a las unidades temáticas trabajadas en clase. "*Taller de amigos mayores*": con niños y niñas de otras etapas educativas, que favorecerán la relación, la ayuda y colaboración en el descubrimiento y uso del ordenador entre ellos.

En la *Evaluación del aprendizaje* utilizamos sobre todo la observación diaria, pero además tenemos dos vías de obtener más información:

- Del alumno con un *Registro de uso*. Donde con carácter semanal o quincenal, realizaran un cuadro de doble entrada, por un lado con su foto (tres años) o su nombre (cuatro y cinco años) y por otro la tarea asignada, y en el cuadrado correspondiente aparecerá un gomet (o su firma) cuando termine la tarea.
- Del profesor: \* *Registro:* donde aparece los ítems a resolver por los alumnos/as y sus nombres. Este control será mensual atendiendo a la U.D. trabajada. Ejemplo: El primer registro deberá plasmar si está motivado, usa el ratón correctamente, consigue realizar la actividad, esta-

blece la cooperación, emplea mucho o poco tiempo.

\**Anecdotario:* donde recogemos aspectos deseables, estrategias usadas, conflictos.

En la *Evaluación del proceso de aprendizaje* reflexionaremos sobre si hemos tenido en cuenta los conocimientos previos, si usamos las estrategias adecuadas, si hemos contextualizado la actividad, si hemos adecuado espacios, tiempos y recursos, si hemos propiciado la participación, autonomía e intercambio entre los alumnos.

Terminaré como he empezado, plasmando mi reflexión en voz alta:

"MIENTRAS ENSEÑO,  
APRENDO"

## BIBLIOGRAFÍA

Rosalía Romero Tena, 2006, "*Nuevas tecnologías en educación infantil*", Editorial Eduforma, Sevilla.

Artículo de Internet: ¿INFORMÁTICA INFANTIL?, Mariona Grané i Oró. Universitat de Barcelona.

Artículo de Internet: Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 13 / noviembre 00. "ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL SOFTWARE PARA EDUCACIÓN INFANTIL" Santos Urbina. Universidad de las Islas Baleares.

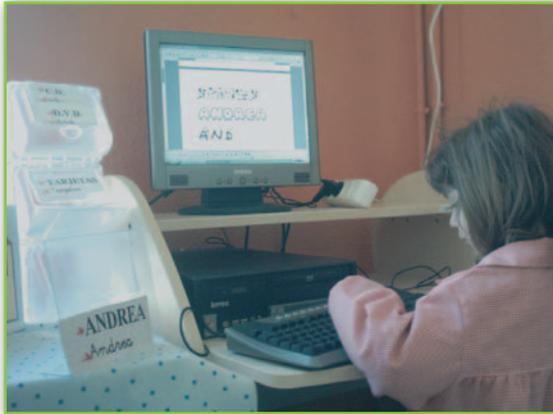
Artículo en Internet: "El mundo del fantasmín. Guía del profesorado. Educación Infantil. www.ares.cnice.mec.es/infantil/profesorado

1. *Experiencia:* El ordenador en educación infantil. El rincón del ordenador. NIVEL: Educación infantil. C. P. de Educación Infantil "Peña Careses". c/ Ramón y Cajal s/n. Pola de Siero, Asturias.
2. *Experiencia:* "Tras los márgenes de papel": Colegio Hispania, Cartagena.
3. *Experiencia:* "El ordenador en las aulas de Educación Infantil", E.I. Zaleo, C/ De la Fuente Piedra, Madrid.
4. *Experiencia:* www.escolaeltomillar.es

**ANEXO:**

**PEQUEÑO GRUPO: REALIZAN UN JUEGO DE ASOCIAR NÚMERO A CANTIDAD.**

**ACTIVIDAD DE GRAN GRUPO: UNA NIÑA DE TRES AÑOS ESCRIBE SU NOMBRE CON DIFERENTES TIPOS DE LETRAS CREATIVAS**



**PASAR LISTA Y REALIZAR EL PARTE DE FALTAS DE ASISTENCIA**

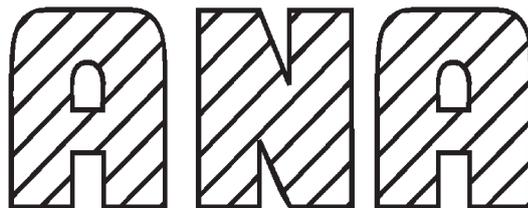
**PROGRAMACIÓN MENSUAL DEL RINCÓN DEL ORDENADOR**



U.D: <b>LOS JUGUETES</b>	<b>EDAD 3 AÑOS</b>	<b>ENERO</b>
<b>OBJETIVO ESPECIFICO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Discriminar a través del ordenador las diferentes tipos de actividades que son capaces de realizar: pasar lista, colocar el tiempo: ACTIVIDAD COLECTIVA</li> <li>Comenzar a instaurar actividades en el rincón con pequeños grupos (sobre todo de clic y arrastre) Pautas claras y sencillas con juegos: Manejo del ratón. ACTIVIDAD INDIVIDUAL Y PEQUEÑO GRUPO</li> </ul>		
<b>METODOLOGIA</b>		
Partimos de actividades grupales " lista y tiempo" que lo realiza el responsable del día y de presentar el tipo de actividad a realizar en pequeño grupo de esta forma sistematizamos el tipo de habilidad a desarrollar por todos: señalar color, elegir forma, colorear dibujos. En el rincón deben de asumir que mientras un niño trabaja ( se coloca tarjeta roja) el otro espera o colabora. Los otros mientras esperan en la biblioteca. La actividad acaba al finalizar el juego		
<b>ACTIVIDADES TIPO:</b>		
Juego MANEJO DEL RATON parte clic (distinguir entre clic del ratón mover el curso y volver a dar clic) LISTA DE LA CLASE (point) : pasamos lista con el enter "picando" suave y sin apretar		
<b>EVALUACION:</b>		
Al final de mes se hace un registro grupal donde se hace constar: si es capaz de realizar la actividad individual y grupal *Es capaz de pasar lista en el ordenador: picando y nombrando a los compañeros		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar las normas de trabajo en el rincón del ordenador</li> <li>Realiza clic en el ratón y lo mueve por la pantalla .</li> </ul>		

**PROCESADOR DE TEXTOS: ESCRIBIR SU NOMBRE Y NÚMERO A SU FOTO**

**TRABAJOS REALIZADOS A TRAVÉS DEL PAINT:**





## PROYECTO eTWINNING: "¡MIRA A TU ALREDEDOR!"

**Isabel Aráez Campillo**

Asesora Técnica Docente de Programas Educativos. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia

El proyecto surgió como resultado de un hermanamiento que mis alumno/as y yo estábamos llevando a cabo con un centro de secundaria en otro país europeo. Decidí que la idea era lo suficientemente interesante como para salir del aula e involucrar al centro.

El proceso seguido fue informar al director y compañeros de mi deseo de trabajar con el proyecto a nivel de centro. En un principio la idea les pareció buena.

El proyecto era el siguiente:

### **Ideas generales del proyecto:**

Dos grupos de profesores de distintas asignaturas y procedentes de dos países europeos trabajamos con nuestros alumnos aspectos relacionados con la educación medioambiental.

**Idiomas del hermanamiento:** español e inglés.

**Nº de alumnos implicados:** 93

**Edades de los alumnos:** 15-20

**Cursos:** 4º de ESO, 1º Bachillerato y Ciclo Superior de Artes Gráficas.

**Áreas de interés:** Biología y Geología, Inglés, Artes Gráficas.

Posible duración: un curso académico.

### **Recursos tecnológicos necesarios:**

- **Hardware:** aula de informática con acceso a Internet, cámara de fotos, webcam, disquetes, CDs
- **Software:** Correo electrónico, programa de publicación en páginas web, programa de edición fotográfica y de material impreso.

- **Herramientas de comunicación:** Webcam, correo electrónico, internet, chat y foro.

### **Coordinación con otras áreas:**

Sería interesante y útil cooperar con el área de Geografía e Historia para que los alumnos conociesen de cerca la trayectoria y situación actual de la política medioambiental en ambos países.

### **Comunicación (forma en la que se van a comunicar los resultados):**

- Publicación en página web.
- Publicación impresa como libro o cuaderno

### **Descripción del proyecto:**

Nos centramos en la necesidad de concienciar a la sociedad, en este caso a nuestros alumnos como parte de ella, sobre la urgencia de cooperar para una mejora de la situación de nuestro entorno.

Además de una conciencia individual, debemos desarrollar una conciencia medioambiental a nivel internacional.

Los alumnos aprenderán a identificar aspectos relativos a la importancia de la salud medioambiental y sus beneficios y la repercusión de la ausencia de ésta.

Evaluarán el grado de conciencia medioambiental en ambos países, intercambiarán información sobre hábitos para promover el cuidado de nuestro entorno y tratarán de buscar soluciones reales y poco complejas basadas en acciones que los ciudadanos pueden llevar a cabo para mejorar la situación actual.

### **Objetivos:**

1. Crear una conciencia de valoración y respeto al medioambiente en general y a nuestro entorno más próximo en particular.
2. Conocer el grado de conciencia medioambiental de la ciudadanía y los gobiernos de ambos países.
3. Aprender sobre la utilidad del reciclaje de basura y reutilización de materiales en casa.
4. Realizar un estudio sobre el uso del agua en diferentes tipos de recursos naturales; el tratamiento que se da a pilas, teléfonos móviles, baterías y otros objetos cuando ya no sirven.
5. Estudiar el comportamiento cívico de ambas sociedades: estado de las calles y otros lugares públicos (limpieza/suciedad, mantenimiento y estado, etc.), tipos de contenedores de basura y papeleras utilizadas según clasificación.
6. Elaborar una serie de estrategias básicas que nos ayudan a mantener un entorno saludable en casa, en el barrio, en la ciudad/pueblo, en el instituto, etc.
7. Conocer otro país y otra cultura.
8. Valorar la importancia de una lengua extranjera como medio de comunicación entre personas de diferentes países con diferentes lenguas maternas.
9. Mejorar el nivel de inglés de los alumnos por medio de inter-

cambio de e-mails, videoconferencias, chats, etc.

10. Publicar los resultados del estudio y sus conclusiones en la página web de sendos institutos y como material impreso, a modo de libro o cuaderno.

#### Contenidos:

- Vocabulario relacionado con aspectos cotidianos medioambientales y sociales.
- Procesos relativos a la reutilización y el reciclaje de materiales de uso diario.
- Información sobre hábitos de vida que tengan alguna influencia en el medio ambiente.
- Aspectos sociales y culturales de la propia cultura y la del país del centro hermanado.
- Vocabulario y estructuras necesarias para comunicarse, intercambiar opiniones; dar, pedir y compartir información; mantener una conversación en inglés, ya sea hablada o escrita, sobre el tema que nos ocupa.

#### Actividades:

- Entrevistar a personas de nuestro entorno sobre sus actuaciones relacionadas con el medio ambiente.
- Recoger información e imágenes (fotografías o vídeo).
- Intercambio de datos e información con otros alumnos y profesores vía e-mail.
- Realizar, al menos, una videoconferencia en donde los participantes de ambos países puedan conocerse y conocer su entorno más próximo, el aula.
- Presentación de los resultados en la página web de ambos centros.
- Publicación del proyecto como material impreso en inglés, español y la lengua materna del país del centro hermanado.
- Para celebrar el *Día Internacional del Medioambiente* se realizará una exposición con fotografías tomadas por los alumnos de ambos países y se invitará

a una ONG relacionada con el tema, por ejemplo, ADENA, Greenpeace, etc., que realizará actividades para todos los alumnos del centro.

#### Procedimientos de evaluación:

(Cada *Procedimiento de Evaluación* se refiere a cada *Objetivo* propuesto)

1. Se evaluará el cuestionario que han de preparar para la entrevista con una "tormenta de ideas".
2. Se evaluará el resumen elaborado de los resultados que obtengan.
3. En nuestro centro hay un punto de recogida de teléfonos móviles, de pilas, y varios de recogida de papel. Se evaluará la capacidad de los alumnos para dar difusión a dichos puntos y animar a la gente a usarlos, creando así una conciencia respetuosa con nuestro entorno.
4. Los alumnos implementarán una breve prueba escrita en donde reflejen lo aprendido sobre el tema en clase, en Internet, periódicos, libros, etc.
5. Tendrá lugar un debate centrado en lo que han aprendido sobre el comportamiento cívico y medioambiental de ambos países.
6. Los alumnos entregan a sus profesores un resumen que contenga dichas estrategias. Entonces se evaluará en que grado son efectivas.
- 7 & 8. Por medio de la observación, los profesores concluirán si los alumnos han conseguido dichos objetivos o no.
9. En clase de inglés, los profesores evaluarán a sus alumnos en base al nivel de comunicación desarrollada por medio de los e-mails enviados, participación en el chat, el foro, videoconferencias, etc. e incluyendo en exámenes, orales y escritos, vocabulario sobre el tema, un resumen sobre sus experiencias en el proyecto, opiniones, etc.
11. Se procederá a la evaluación del producto en lo relativo a la

calidad de los materiales que contiene: informaciones, análisis, explicaciones, resolución de cuestiones y conclusiones obtenidas: qué aspectos curriculares se incluyen, el uso de las TIC que se ha hecho, dimensión europea y posibilidad de que otros alumnos y profesores lo usen.

#### Temporización de la evaluación

(para cada objetivo)

- *Objetivo 1:* desde el comienzo del proceso y durante todo el período de duración.
- *Objetivo 2:* Tras realizar la entrevista a varias personas (allá por el 4º mes).
- *Objetivo 3:* Hasta el final del proyecto y del curso.
- *Objetivo 4:* En el 2º trimestre.
- *Objetivo 5:* Una vez se haya intercambiado al información con el centro asociado.
- *Objetivo 6:* Antes de realizar las publicaciones web e impresa.
- *Objetivos 7, 8 y 9:* De manera continua.
- *Objetivo 10:* La evaluación del producto será la final, sin embargo, os aspectos curriculares, el uso de las TIC y la dimensión europea habrán de ser evaluadas de manera continua.

Mis alumnos trabajaron en base a todo lo que se ha comentado anteriormente y los **resultados obtenidos** fueron:

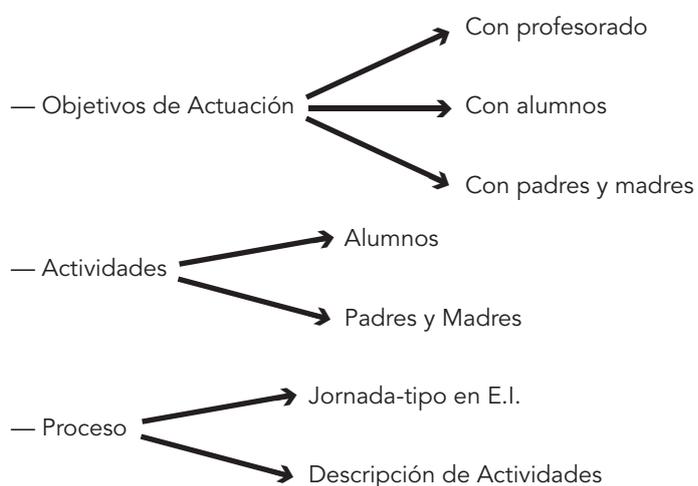
- Alta **motivación** en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera y el conocimiento de otras culturas y países, ya que ahora tenían amigos allí.
- Mejora del **nivel comunicativo** en la lengua extranjera.
- Mayor valoración y concienciación de la importancia de la salud medioambiental.
- Obtención de **recursos personales y sociales** para actuar de forma responsable y transmitir este tipo de actitudes a quienes están cerca de ellos y ellas (familia, amigos/as, compañeros/as, etc.).



# LA ALIMENTACIÓN SANA EN E. INFANTIL. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

María Espinosa Lozano, Antonio Lozano Marco, Isabel Moreno Terres e Isabel M<sup>a</sup> González López  
C.E.I.P. Juan XXIII. Murcia

## MAPA CONCEPTUAL:



— Resultados e Incidencia

— Propuestas de mejora y Continuidad

— Bibliografía

- Anexos
  - Canciones
  - Registros de lavado de dientes en casa
  - Fotografías de algunos momentos de las distintas actividades.

## PRESENTACIÓN

La experiencia que intentamos comunicar se está realizando en el CEIP Juan XXIII de Murcia, y concretamente en el 2º Ciclo de Educación Infantil en el presente curso escolar.



## JUSTIFICACIÓN

Somos un grupo de maestros que, en nuestra tarea diaria de la educación, creemos conveniente intervenir para velar por una alimentación sana y equilibrada, fomentando su implantación e implicando para ello a todos los sectores de la comunidad educativa.

Consideramos que la alimentación sana comienza con el desayuno, siendo ésta la toma de alimento más importante para un niño dado que proporciona la energía necesaria para afrontar las tareas matinales y equilibra el reparto diario de nutrientes, porque el ayuno prolongado da lugar al cansancio muscular y a la fatiga psíquica, repercutiendo en la salud y en los estudios del niño. Además, dejan sin cubrir buena parte de sus necesidades cotidianas de alimentación.

Creemos que el desayuno ideal se debe dividir en una toma a primera hora de la mañana y otra a media mañana (recreo), procurando que esta última sea un complemento a la primera y nunca un sustituto. Debido a ello nuestra intervención se concentra mayoritariamente en ese momento.

En las actividades diversas que se realizan a lo largo de todo el curso, como son la elaboración de dulces, desayunos sanos, etc., contamos con la colaboración de padres y madres y profesorado del claustro.

Tanto los padres como los educadores tenemos un importante papel a la hora de promover hábitos de vida sana.



## 1. OBJETIVO GENERAL

Fomentar la alimentación sana y equilibrada en el 2º ciclo de Educación Infantil, implicando a toda la comunidad educativa.

## 2. OBJETIVOS DE ACTUACIÓN

- 2.1. Con el profesorado
- 2.2. Con los alumnos
- 2.3. Con los padres y madres

### 2.1. Objetivos con el profesorado

- Acordar entre los docentes del 2º Ciclo de Educación Infantil el proceso conveniente.
- Concretar las actividades que se han de realizar en el proceso que llevamos a cabo con nuestros alumnos.



- Establecer las líneas de actuación con el resto del profesorado.

## 2.2. Objetivos con los alumnos

- Iniciar a los niños en el conocimiento y correspondiente asimilación personal de la relación entre el cuidado de su cuerpo y la alimentación sana y equilibrada.
- Adquirir hábitos que permitan mantener una buena salud.
- Elaborar pautas para una buena alimentación.
- Potenciar hábitos saludables.
- Valorar la necesidad de una alimentación variada y completa.
- Reconocer entre productos saludables y poco saludables.

## 2.3. Objetivos con los padres y madres

- Promover la necesidad de una alimentación sana y equilibrada.
- Informar de la conveniencia de generar hábitos saludables.
- Concienciar a la familia de la importancia que tiene un buen desayuno en el rendimiento escolar.
- Potenciar en el seno familiar el consumo de productos caseros frente a los productos elaborados.



## 3. ACTIVIDADES

### 3.1. Con el alumnado

- Revisión del desayuno diario tomado en casa.

- Supervisión del almuerzo que se trae para el recreo.
- Elaboración de un desayuno saludable en el colegio.
- Práctica de hábitos de aseo diario (lavado de manos, revisión de uñas, lavado de dientes etc.)
- Práctica de poesías, canciones, trabalenguas, retahílas, cuentos... sobre hábitos de higiene (lavado de manos, dientes, etc.)
- Realización del "Día de la fruta".
- Frutos del otoño.
- Elaboración de los dulces típicos de la zona: dulces navideños (rollos de vino, tortas de naranja, pastelillos, etc.) y monas de pascua.
- Realización de un RECETARIO de recetas caseras que realizan las familias.
- Exposición en clase del mural de la pirámide de los alimentos sanos.
- Trabajar la pirámide de los alimentos con actividades gestuales.

### 3.2. Con los padres y madres

- Concienciación, a través de las reuniones grupales de padres y entrevistas individuales, de la importancia de un buen desayuno en casa.



- Implicación de las familias en el seguimiento diario de la preparación del desayuno sano.
- Colaboración en el registro diario de higiene buco dental.
- Elaboración de pautas sobre una alimentación sana en casa (las golosinas sólo un día a la semana, no comer entre comidas, hábitos de higiene, etc.).
- Colaboración de los padres que profesionalmente están relacionados con el tema: médicos y nutricionistas.
- Fomentar la elaboración de la repostería casera (magdalenas, bizcochos, pizza, etc.).
- Colaboración de los padres y madres en las actividades que se realizan con los alumnos: desayuno saludable, elaboración de dulces típicos, repostería casera, etc.
- Recopilación de recetas de los distintos productos elaborados en casa de modo artesanal y tradicional: magdalenas, bizcochos, arroz con leche, natillas, etc.

### 4. PROCESO

El proceso que seguimos para la explicación de las actividades relacio-

nadas anteriormente, queremos encuadrarlo siguiendo el esquema de un día de clase en Educación Infantil.

En la **ENTRADA** realizamos las siguientes actividades:

- Supervisión y comentario de los alimentos que traen de casa para el almuerzo.

En la **ASAMBLEA** realizamos:

- Previamente al inicio de la asamblea, se realiza una actividad de impacto motivacional sobre el centro de interés que se está trabajando; en concreto en esta experiencia utilizamos el cuento: "Pompitas de jabón" (citado en los anexos).
- Expresión oral sobre el desayuno tomado en casa y de la persona que lo prepara.
- Estadística de los alumnos que toman la leche todavía en biberón y expresión oral, por parte de los afectados, de la importancia de no hacerlo (sólo para el nivel de tres años).
- Comentario de los distintos alimentos que aparecen en la pirámide de los alimentos.
- Conversación sobre los hábitos de higiene.
- Idem sobre
  - o por qué y para qué se come,
  - o Comprender que todos los alimentos no son iguales,
  - o el proceso de elaboración de los alimentos
  - o pasos de los alimentos desde su producción hasta su consumo
  - o cómo debemos portarnos en la mesa



- o cuáles son los mejores alimentos y por qué
- o qué se come durante el día y qué nos gusta más
- o alimentos no sanos
- o ...

En la **REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD** propuesta y específica, haremos:

- **EL DESAYUNO SALUDABLE**
  - o Preparación de utensilios: exprimidor, tostador, termos...
  - o Ingredientes: leche, cacao, pan tostado, aceite de oliva, mantequilla, naranjas para zumo, cereales y mermeladas.
  - o Comentario sobre los riesgos de accidentes caseros: enchufes, electrodomésticos que pueden ocasionar quemaduras...
- **ELABORACIÓN DE DULCES** típicos y tradicionales de la zona:
  - o Invitación a los padres/madres para colaborar en la actividad.
  - o Preparación logística por parte del Equipo Directivo de todo lo necesario para la realización de la actividad: compra de ingredientes, preparación de llandas, distribución de los ingredientes por aula, colaboración con el horno del barrio, etc.
  - o Acogida de los padres/madres colaboradores con invitación de café y pastas en la Sala de Profesores.
  - o Preparación del espacio utilizable: manteles desechables en las mesas de los alumnos, mesa del profesor para elaborar la masa y colocación de utensilios e ingredientes.
  - o Explicación de la receta trabajada durante los 15 días previos al día de la realización, a través de distintas actividades de lenguaje oral, escrito, etc.
  - o Lista de ingredientes en la pizarra y conocimiento de ellos.

- o Elaboración de la masa por parte de los niños y padres con la coordinación de la profesora.
- o Formación del dulce específico de la actividad y colocación en la llanda.
- o Traslado de las llandas al horno por parte de los padres y madres colaboradores/as.
- o Recogida de los dulces del horno.
- o Envasado de los dulces en bolsas para distribución a los alumnos/as.
- o Degustación de los dulces en **HORA DEL BOCADILLO**.

\*\*\* Este proceso lo utilizamos en el colegio tanto para los dulces de Navidad como para las monas de pascua, en Educación Infantil y en Primaria. Con esta actividad intentamos evitar siempre la bollería y la repostería industrial.

- **DEGUSTACIÓN EN CLASE** de las recetas elaboradas en casa y que forman parte del "RECETARIO" hecho en el aula.



En la **HORA DEL BOCADILLO** realizamos:

- Inicio del proceso con el lavado de manos con agua y jabón.
- Canto de la canción "Te tienes que lavar las manos..." (Ver Anexos)
- Comida del bocadillo y comentario del tipo de alimentos que lleva.
- Comida de la pieza en clase de la fruta pelada y troceada en casa el día correspondiente de la semana.

- Forma de comer y no hablar durante se come.
- Cuidado e higiene del entorno donde comemos el bocadillo.
- En la **CELEBRACIÓN DE CUMPLEAÑOS** cambiamos el desayuno traído de casa por monas con chocolate a las que invita el niño celebrante, no permitiendo que traigan golosinas ni bollería industrial.

En el **MOMENTO DE LA DESPEDIDA** recordamos:

- A modo de recordatorio y resumen, 15 minutos antes de la salida hablamos de...
  - o Lavarse las manos antes y después de comer.
  - o Comer solos (sin ayuda).
  - o Comer alimentos no triturados.
  - o Conveniencia de masticar despacio y con la boca cerrada.
  - o No hablar mientras se come.
  - o Utilizar correctamente los cubiertos.
  - o Lavarse los dientes después de las comidas.

## RESULTADOS OBTENIDOS E INCIDENCIA EN EL CENTRO

Las experiencias anteriormente comentadas nos están dejando como mínimo un excelente sabor de boca, dado que a diario observamos cambios importantes en las bolsitas de desayuno de nuestros alumnos; no hace mucho que abundaba en ellas la bollería industrial cargada de ácidos grasos polisaturados y con alto valor calórico. Por el contrario, a raíz de nuestra intervención, constatamos la implicación familiar en este punto puesto que el bocadillo de "pan y jamón" ya es usual en nuestro Colegio; así como la abundancia de olor a fruta en nuestros pasillos la jornada que celebramos el "día de la fruta".

Esta última experiencia de la fruta se realiza no sólo en Infantil, sino tam-

bién en el 1º ciclo de EP, y en estas clases también se observa con alto grado de satisfacción que los niños y niñas van modificando hábitos nutritivos dando paso, cada vez más, los productos de bollería industrial a los tetrabrick de frutas.

Otra de las actividades altamente satisfactorias realizadas cada año en el centro es "la jornada del desayuno saludable". Este curso se ha llevado a cabo el día 21 de Febrero en el comedor del centro con la participación del Equipo Directivo en la compra de los ingredientes (pan, mantequilla, leche, cacao, azúcar, aceite, naranjas, cereales...). El resultado ha sorprendido un año más a padres y profesores dado que se evidencia la satisfacción en los niños ante dicha experiencia.

Ahora bien, el broche de oro se lo lleva, como cada curso, la actividad de dulces navideños y monas de pasqua pues es aquí donde la colaboración familiar es mas evidente, ya que sin

ellos es imposible la ejecución de las mismas.

El grado de satisfacción del profesorado es alto, pues incluso estas recetas trascienden a la esfera familiar para posteriormente ser elaboradas en el ámbito de la familia. Estas actividades ponen al niño en contacto directo con su entorno social mas inmediato (la panadería, papelería,...).

En cuanto a los objetivos planteados siguen siendo sobradamente conseguidos dado lo altamente vivenciales y motivadoras que resultan estas actividades planteadas tanto para el alumnado, familia y al centro educativo.

### CONTINUIDAD Y PROPUESTA DE MEJORA

Tras la evaluación de estas experiencias y dado el gran entusiasmo y

motivación del profesorado de este colegio, estas actividades seguirán llevándose a cabo cada curso escolar. Como propuesta de mejora destacamos la intención de ampliar nuestro ámbito de actuación a otros sectores del entorno inmediato como son: visitas a fábricas de zumos, fabrica de embutidos, queserías, almazaras...etc.

### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:

www.somospadres.com  
 www.rcanaria.es  
 www.consumer.es  
 Maestra Infantil nº 41  
 www.elmundo.es  
 Alimentación-sana.com  
 "Tu Cuerpo" Ed. Sm

## ANEXOS DE LA ALIMENTACIÓN SANA EN E.I.

Las fotos que aparecen en este anexo pertenecen a momentos puntuales de cada una de las actividades descritas en el artículo y son representativas de cada una de ellas: los rollos de vino en Navidad, los cumpleaños, el desayuno saludable, las monas con chocolate el día del maestro, los frutos del Otoño,...etc.

### Canción: "Te tienes que lavar..."

*Te tienes que lavar las manos  
 antes de comer,  
 tú tienes que ser  
 limpio y aseado,  
 tienes que comer con educación,  
 masticar muy bien todo lo que comes  
 para hacer así buena digestión,  
 te tienes que lavar los dientes  
 después de comer,  
 tú tienes que ser  
 limpio y aseado,  
 tienes que comer con educación,  
 masticar muy bien todo lo que comes  
 para hacer así buena digestión.*



**Cuento: "Pompitas de jabón"**

Érase una vez un niño que se llamaba TONI al que nadie le había enseñado a lavarse las manos él solo.

El día que TONI fue al colegio por primera vez, cuando llegó la hora del almuerzo su señorita dijo:

—¡Niños es la hora de almorzar!

Todos los niños y niñas se pusieron en fila para ir a lavarse las manos al aseo, pero Toni que tenía mucha hambre sacó su bocadillo y le dio un gran bocado. La seño le regañó:

—¡Toni primero hay que lavarse las manos, hemos pintado y las llevamos sucias. ¡Así no podemos comer hay que lavarlas con agua y jabón! ¡ya veo que tienes mucho apetito, ve tú el primero y lávate tus manos!

Toni no lo pensó dos veces, fue al aseo, abrió el grifo a tope y el agua comenzó a salir con fuerza salpicando su camiseta y también el suelo. Él pensó que aquel tarro dosificador sería el jabón y comenzó a darle golpes para que saliera mucho y le dejara las manos muy limpias.

Al caer el jabón al suelo y mezclarse con el agua comenzaron a salir pompitas y pompitas de jabón convirtiendo el suelo en una pista resbaladiza de patinaje. Él estaba tan ensimismado en su travesura que no vio entrar a Marta, su compañera de clase. Al entrar Marta



cayó al suelo dándose un gran tortazo. Toni no daba crédito a lo que veía, allí estaba Marta llorando y con un chichón en la cabeza. Toni pensó en pedir ayuda y al intentar salir del aseo, resbaló también cayendo junto a Marta. Los sollozos de los dos niños alertaron a la maestra y a sus compañeros que acudieron en su ayuda.

Una vez curadas las heridas la maestra les explicó que para lavarse las manos no hay que derramar agua, tan

solo tomar un poquito de jabón, hacer pocas pompitas y luego enjuagar con agua hasta que éstas desaparezcan secándolas después con papel si estamos en el colegio o con toalla si las lavamos en casa.

Toni pidió perdón a Marta por mojar el suelo y llenarlo de pompitas de jabón. Aprendió lo importante que es lavarse bien las manos sin mojar el suelo, ni desperdiciar el agua tan necesaria como es.



NOMBRE:						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
☀	☀	☀	☀	☀	☀	☀
☾	☾	☾	☾	☾	☾	☾

\* Registro de lavado de dientes en casa







# "EL CLUB DE LOS DETECTIVES" PROYECTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Carmen Carmona, Ana M<sup>a</sup> Muñoz, José Manuel Martínez, M<sup>a</sup> Jesús Puertas y Victoria Valera

IES Santa María de los Baños

Fortuna

*"La animación a la lectura es una actividad que se propone el acercamiento del niño/a al libro de una forma creativa lúdica y placentera"* (Carmen Domech)

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia comienza en el curso 2005-06 cuando un grupo de profesores que atendemos los Programas de Compensatoria e Integración en el I.E.S. Santa María de los Baños de Fortuna (Murcia), nos planteamos el QUÉ y CÓMO hacer para que el alumnado que atendemos mejore en diferentes aspectos del aprendizaje lector, utilice la lectura como herramienta para desenvolverse a diario y como recurso de placer y ocio.

Pero ¿Qué hacer? ¿Cómo podíamos presentar a estos jóvenes algo diferente, algo que les enganchara y les hiciera disfrutar? ¿Qué actividad puede resultarles motivadora y atractiva? ¿Cómo podemos desarrollar y potenciar un instrumento de trabajo intelectual tan básico como es la LECTURA?



Teníamos que partir de un trabajo totalmente distinto al que se realiza en las clases de Lengua y Literatura o en el Refuerzo de Lengua. Descartábamos la idea de presentar un libro, leerlo y hacer diferentes actividades o trabajos sobre él. No porque no valoremos la utilidad de este tipo de actividades sino porque nuestro alumnado tiende a fracasar en su realización.

Se nos ocurrió que el mayor disfrute y fuente de placer para estas edades es el JUEGO. Y como tal comenzamos esta aventura en la que llevamos tres cursos inventando, buscando diferentes recursos y materiales y enlazando actividades.

En el desarrollo de este Proyecto hemos encontrado un aliciente más para trabajar, mucha satisfacción llevándolo a cabo y gratas sorpresas en los resultados, que cada día, vamos obteniendo con nuestro alumnado.



Así surgió el Proyecto de Animación a la Lectura: "El Club de los Detectives".

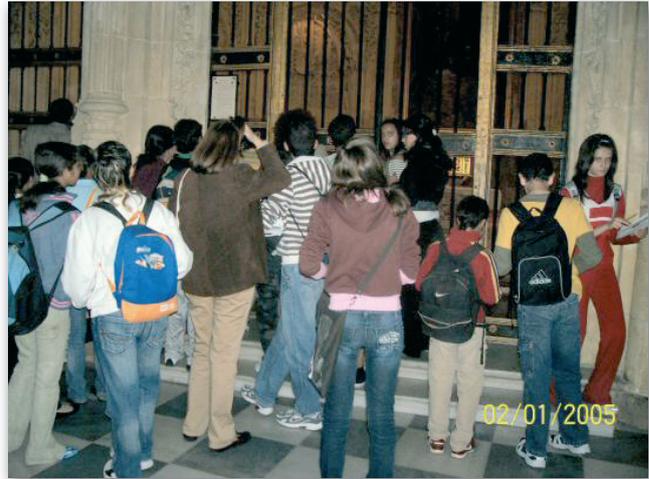
## 2. JUSTIFICACIÓN

El alumnado que acude al Centro procede de un medio rural, el nivel económico de las familias es medio-bajo.

El número de inmigrantes ha aumentado considerablemente, hecho que se ha visto reflejado en la matriculación de nuevo alumnado proveniente de Marruecos, Inglaterra, Colombia, Ecuador, Ucrania etc.

El Centro tiene en marcha un amplio abanico de medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo a través de los Programas de Diversificación, Compensatoria, Integración, Aulas de Acogida y P.C.P.I. con el fin de posibilitar al alumnado matriculado en el Centro el desarrollo máximo de sus capacidades y garantizar una educación integral.

Los transportes públicos para comunicar el pueblo con pueblos cercanos o con Murcia son insuficientes. No están acostumbrados a realizar salidas, viajes, excursiones... Por lo que carecen de recursos y habilidades para desenvolverse en otros medios distintos al suyo.



Existe un porcentaje, bastante significativo, de alumnos y alumnas que no alcanza a ver la importancia de tener unos estudios terminados, desean dejarlos en cuanto alcanzan la edad mínima legal. También presentan poco interés por aprender y tienen un bajo nivel de adquisición de las técnicas instrumentales (lectura expresiva-comprensiva, cálculo matemático, razonamiento...).

La mayoría de los chicos y chicas, tan sólo leen lo que requiere el estudio de cada área o aquellos libros de lecturas complementarias que se exigen en una asignatura determinada.

Ante esta realidad, el Proyecto propone la lectura como principal punto de partida para introducirnos en diferentes campos de conocimiento e información. La investigación, el misterio, el humor, la fantasía, la creatividad serán ejes vertebradores que nos ayuden a formar lectores capaces de apreciar la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y entretenimiento.

Por otra parte, pensamos que acercándonos a los intereses propios del

alumnado y con la creencia de que el JUEGO sigue siendo un generador de entusiasmo y motivación, podemos llegar a iniciar en ellos, un hábito lector, desarrollando los procesos de comprensión y expresión inherentes a los procesos del pensamiento humano: "No gusta lo que no se comprende".

El alumno/a empieza a ser protagonista de la tarea lectora al asumir como propio un objetivo: *leer con una finalidad concreta*.

Es esencial partir de la elección de textos motivadores, adaptados a los intereses, edad y nivel del alumno/a.

Por tanto, desde nuestro Proyecto, buscamos utilizar todas las estrategias posibles para que, desde su inicio, la lectura sea algo agradable y el alumnado se ponga en contacto con la Biblioteca y otras fuentes de información (internet, visionado de películas, periódicos, carteles, anuncios, etiquetas de diferentes productos...) utilizando la curiosidad y el espíritu de aventura. Así leer se convertirá en una necesidad, nunca en algo tedioso y obligado.

### 3. DESARROLLO DEL JUEGO

En el juego existe un hilo conductor que irá dirigiendo y dando sentido al Juego. Desentrañando pista tras pista sucesivamente, recopilando nuevos datos que asociados unos con otros, los alumnos/as a llegarán a descubrir, al final, el autor y la obra seleccionadas en el juego o el final misterioso.

Cada juego de pistas dura dos trimestres. Hemos creído conveniente no cargar en el tercer trimestre, al alumnado participante en el Juego, con más actividades complementarias ya que son fechas de trabajos, exámenes, recuperaciones etc.

El Juego se desarrolla en la biblioteca del Centro y consta de las siguientes fases:

- Presentación, al alumnado del Juego de Pistas "El Club de los Detectives" a través de la visita de Sherlock Holmes al Centro (dramatización a cargo de la colaboración de un actor-animador escogido para dicha representación).

En esta sesión se les explica el desarrollo del juego, las normas etc. y se les entrega El Cuaderno de Detectives, donde cada alumno/a deberá ir anotando todas las soluciones correspondientes a cada pista, notas y detalles sobre su investigación.

- Existen dos juegos de pistas paralelos:
  - Uno con más dificultad, destinado al alumnado del Programa de Compensatoria.





— Otro Juego de Pistas más sencillo, destinado a alumnado del Programa de Integración.

- c) A continuación cada alumno/a recibirá un sobre con una pista determinada. A partir de esta información se comienza la búsqueda para poder resolver esa pista. Se utilizará el material que se proponga: libros, internet, Dvds, carteles, periódicos, salidas extraescolares etc. Y se deberá ir anotando los resultados en el *Cuaderno de Detectives*.
- d) Para realizar esta actividad dedicamos una hora a la semana con grupos no muy numerosos de alumnos y alumnas para poder atender mejor sus dudas y utilizar el material.
- e) El alumno/a que antes descubra el final del juego y entregue "El cuaderno de Detectives" debidamente realizado recibirá un magnífico premio en una fiesta que se realizará al finalizar el Juego para celebrarlo.

El profesorado implicado en el Proyecto, dedicamos una sesión semanal para reunirnos y poder hacer seguimiento del desarrollo del Proyecto.

Esta reunión tiene los siguientes contenidos de trabajo:

- a) Búsqueda de materiales y realización de las pistas del Juego.
- b) Seguimiento y evaluación del trabajo que se está llevando a cabo.

- c) Supervisión de las actividades realizadas por el alumnado participante en el Proyecto.
- d) Organización de las actividades extraescolares en las que se desarrollan algunas de las pistas.

i) Utilizar los recursos de la biblioteca, TIC (tecnologías de la información y comunicación) como fuente de consulta y como medio de expresión.

j) Potenciar el trabajo en equipo, a través del trabajo cooperativo, como vía de enriquecimiento personal

k) Organizar la biblioteca como centro de documentación y recursos al servicio de toda la comunidad educativa.

l) Potenciar un nuevo estilo docente, ofreciendo recursos alternativos al libro de texto y ampliando las vías de acceso a la información y el conocimiento.

#### 4. OBJETIVOS:

a) Fomentar en el alumnado el interés por la lectura.

b) Potenciar la comprensión lectora a través de diferentes fuentes de información.

c) Desarrollar la capacidad lectora como medio para la adquisición del hábito lector.

d) Utilizar los medios informáticos y audiovisuales como apoyo y consulta.

e) Descubrir la lectura como elemento de ocio y disfrute.

f) Desarrollar habilidades de lectura crítica e interpretativa.

g) Ampliar la visión del mundo, abriendo la mente a otras realidades y culturas con actitud de respeto, valorando sus aportaciones a nuestro crecimiento personal.

h) Lograr otras formas de comunicación y aprendizaje a partir de la recreación, la imaginación, la fantasía y el humor.

#### 5. METODOLOGÍA

La metodología que nos proponemos intenta desarrollar capacidades intelectuales y recursos personales del propio alumnado a través de la motivación, la actividad y el trabajo a través de un juego de pistas.

Los contenidos son seleccionados con diferentes grados de dificultad teniendo en cuenta los diferentes niveles y capacidades del alumnado que participa en el juego: alumnado de compensatoria y alumnado con necesidades especiales (que tengan adquiridas unas habilidades mínimas lectoras que les posibiliten participar).

Los contenidos se enlazan y se presentan de forma coherente a través del



juego de pistas. Las estrategias son variadas, recurrimos a todo tipo de fuentes de información y recursos que se plasman en una serie de actividades debidamente programadas y que aglutinan contenidos de las diferentes áreas del currículo. Cualquier fuente de información y lectura es apta para poder ser utilizada en el juego: libros, comics, recetas de cocina, planos, mapas, vídeos, internet, periódicos, revistas, carteles, salidas extraescolares...

Pretendemos que los alumnos/as desarrollen hábitos de investigación, intentando potenciar la percepción, la observación, la reflexión, la intuición, la deducción, la sensibilidad, la originalidad, la curiosidad y la autonomía.

También consideramos que es importante resaltar el papel tan relevante que se le debe dar a la biblioteca como lugar de trabajo y desarrollo del juego. Creemos imprescindible que el alumnado que participa en el Juego aprenda a desenvolverse en este lugar con cierta autonomía, que adquiera una actitud positiva y un grado de respeto a las normas establecidas. La biblioteca del Centro debe ser percibida como lugar de estudio, consulta, acercamiento y préstamo de libros, revistas o materiales audiovisuales.

Por otra parte, los profesores/as serán mediadores y facilitadores de la información y del trabajo. Se realizará la actividad en un clima de confianza, entusiasmo y cooperación.

El juego, el humor, la fantasía serán recursos muy presentes así como la creatividad y la sistematización en el trabajo.

Los Juegos que hemos llevado a cabo, hasta ahora, han sido los siguientes:

### 1.- Curso 2006-07:

En este Juego el alumnado resolvía diferentes pistas algunas de ellas relacionadas con el "Mundo Pirata". Debían recurrir a áreas y materiales diversos: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Plástica, visitas a la biblioteca del pueblo, consultas en folletos turísticos y periódicos, recetas de cocina, visita a la fábrica de chocolates "Valor" etc.



### 2.- Curso 2007-08: "Un viaje en el tiempo"

El eje vertebrador de este juego ha sido **la Historia**. Cada pista se desarrolla en un momento histórico significativo. El objetivo fundamental es que el alumnado se familiarice con los diferentes momentos históricos y los vaya enlazando a través del Juego de Pistas.

### 3.- Curso 2008-09. "La vuelta al mundo en 15 pistas":

Este es el juego que estamos llevando a cabo durante el presente curso. En él hemos elegido la Geografía como eje vertebrador del Juego. El objetivo fundamental es que el alumnado localice países, océanos ciudades etc. en el mapamundi y a su vez se familiarice con diferentes costumbres, personajes famosos, culturas... del país donde se desarrolla cada pista.

- Ha mejorado el desarrollo de las capacidades de investigación, observación, percepción, imaginación, creatividad, autonomía en el trabajo e intuición, capacidades estrechamente ligadas en su mayoría al mecanismo y al hábito lector.
- Presenta una mayor predisposición por realizar actividades lectoras.
- Tiene un progreso tanto en la lectura expresiva como en la comprensión de textos.
- Están desarrollando estrategias para buscar materiales, resolver situaciones: consulta de diccionario, libros, internet... con una mayor autonomía.
- Y lo mejor de todo... ¡algunos piden llevarse a casa los libros que están consultando porque les gusta!... inclusive utilizan el servicio de préstamos de la biblioteca para llevarse otro tipo de libros a casa y leerlos.

## 6. CONCLUSIONES

En estos tres años de trabajo hemos observado que el alumnado participante en el Juego:

El desarrollo y la puesta en práctica del Proyecto está siendo para todos una experiencia muy motivadora y gratificante y sobre todo, percibimos que es un elemento facilitador en el proceso de aprendizaje del alumnado.



## UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN TORNO A LA ESCULTURA: PRIMER CENTENARIO DEL NACIMIENTO DEL ESCULTOR GONZÁLEZ MORENO

Texto: **Elvira Pérez Egea y María del Carmen Baeza Verdú**

Montaje fotos: **Susana Martínez Serrano**

Montaje fichas: **M<sup>a</sup> del Carmen Hernández Jaén**

CEIP Escultor González Moreno, Aljucer

“¡Buenos días y seáis bienvenidos todos a este nuestro patio para celebrar, otro año más, uno de los ya más famosos carnavales del lugar!

En este año, se cumplen cien del nacimiento de Juan González Moreno, escultor y, por más señas, hijo de Aljucer. A lo largo del curso, hemos ido planificando diversas actividades para conmemorar y conocer mejor a este artista aljucereño, murciano y español. La primera, que es pregón y anticipo de este importante acontecimiento, es la fiesta de Carnaval.”

Así comienza una actividad desarrollada en el CEIP Escultor González Moreno durante el curso escolar 07/08 cuyo principal objetivo ha sido

la aproximación de la figura del escultor que da nombre a nuestro centro al alumnado que asiste y se forma en el mismo. Lo hemos hecho siguiendo los nuevos desarrollos curriculares de la LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación que, especialmente en la Región de Murcia, contemplan la aproximación a los acontecimientos históricos cercanos al alumnado desde los primeros niveles de la Primaria. De entre los objetivos generales tanto de la Educación Infantil como de Primaria, entresacamos aquellos en los que hemos basado el trabajo y que se va a desarrollar a lo largo del último trimestre del presente curso escolar.

- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno.
- Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.

Toda la actividad se desarrolla por medio de un proyecto conectado con las unidades didácticas del área de Conocimiento del Medio y lo hacemos así porque una programación docente [...] en la que sólo hubiese Unidades Didácticas sería excesivamente pobre. Éstas, por sus características, requieren ser completadas con Pequeños Proyectos y Talleres, para dar cabida, de ese modo, a las propuestas espontáneas de los alumnos y alumnas, y para permitir plantear recursos metodológicos más ajustados a las distintas situaciones y objetivos (De Pablo y Vélez, 1983, pág. 21).

Una vez decidido en Claustro el tema, se distribuyen entre todos los niveles las esculturas a trabajar; desde la Venus de Willendorf hasta el David de Miguel Ángel, pasando por la Gran Esfinge, el Discóbolo de Mirón, Santiago de Compostela (Pórtico de la Gloria) para acabar estudiando en todos los





cursos del colegio la figura de González Moreno.

El alumnado de los primeros cursos ha tenido así la oportunidad de tener cerca las reproducciones de estas esculturas, las han tocado, dibujado, modelado y todo ello inmersos en una situación de juego que ha supuesto, inclusive, la recreación de paisajes de estas épocas históricas: cueva, templo, castillo y disfraces. Desde algo próximo a todos hemos llegado a manipular y a hacer cercano un fenómeno artístico complejo como es la escultura.

Se han planteado a las familias cuatro itinerarios por la capital para pasear y encontrar las esculturas que la ciudad esconde por calles, plazas y parques; se ha visitado la obra religiosa del escultor en la iglesia de Aljucer; se ha trabajado con diversos materiales para modelar; hemos conocido las herramientas de escultor y hemos aprendido a investigar para saber. Un entorno cotidiano y familiar como el patio de recreo se ha convertido, por arte de magia, en un improvisado museo que contiene la propia figura del escultor.



Los paseos por jardines y espacios de la ciudad de Murcia, se han convertido en aulas para aprender y descubrimos cosas:



La pasarela Manterola sale por la orilla del Barrio del Carmen desde el paseo dedicado a la memoria de González Moreno y nos lleva al Jardín Botánico donde hay una reproducción de la Dama de Elche...

Y así sigue una de las propuestas de paseo:

### UN PASEO AL SOL DE INVIERNO EN MURCIA

Guarda el pan sobrante por unos días. Sitúese en la pasarela Manterola; debe ser uno de esos maravillosos días de sol que nos acompañan en las temporadas frías. Deje que su hijo o hija eche el pan a los patos y observe después dos esculturas situadas a la salida del puente. No le dé pistas; pregúntele qué le parece y anote las respuestas.

Entre en el Jardín Botánico y enseñada, a la izquierda, encontrará otra escultura; haga lo mismo y también con el resto de las situadas en el jardín. Al pasar la reproducción de la Dama de Elche, suba al Paseo del Malecón por las escaleras antiguas que son las más bonitas. Antes puede hacer una breve parada en el parque infantil. Continúe su paseo hacia la derecha y se irá adentrando en la huerta. Vea la escultura de dos huertanos por el camino y al final, si no se han cansado antes o se les hace tarde, pueden ver la escultura de Don José María Muñoz. En la base de la



escultura está explicado quién es. Posiblemente le sorprenderá lo bien que puede leer su hijo/hija. ¡Les deseamos un feliz y divertido paseo!

Otro aspecto interesante ha sido la elaboración de muchos de los materiales curriculares que estamos utilizando en el proyecto, lo que ha supuesto un importante esfuerzo para seleccionar, ordenar y montar fichas de trabajo. De todo el material, el que nos parece más interesante es el elaborado para el alumnado de Educación Infantil de tres años del que mostramos algunas páginas.

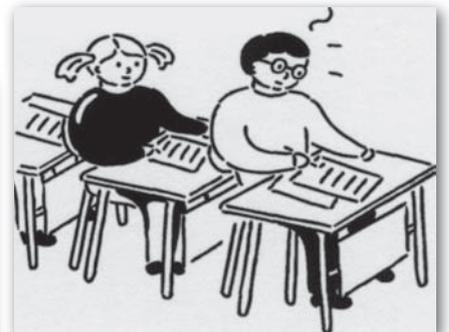
COLOREA Y ESCRIBE SU NOMBRE



JUAN GONZÁLEZ MORENO NACIÓ EN ALJUCER EL 11 DE ABRIL DE 1908.



Y YO NACÍ EN EL MES DE



SU MAMÁ SE LLAMABA ROSARIO Y ERA AMA DE CASA



7 V»



FUE A LA ESCUELA POR LAS NOCHES. SU ESCUELA SE LLAMABA SAN JOSÉ DEL BARRIO DEL CARMEN.

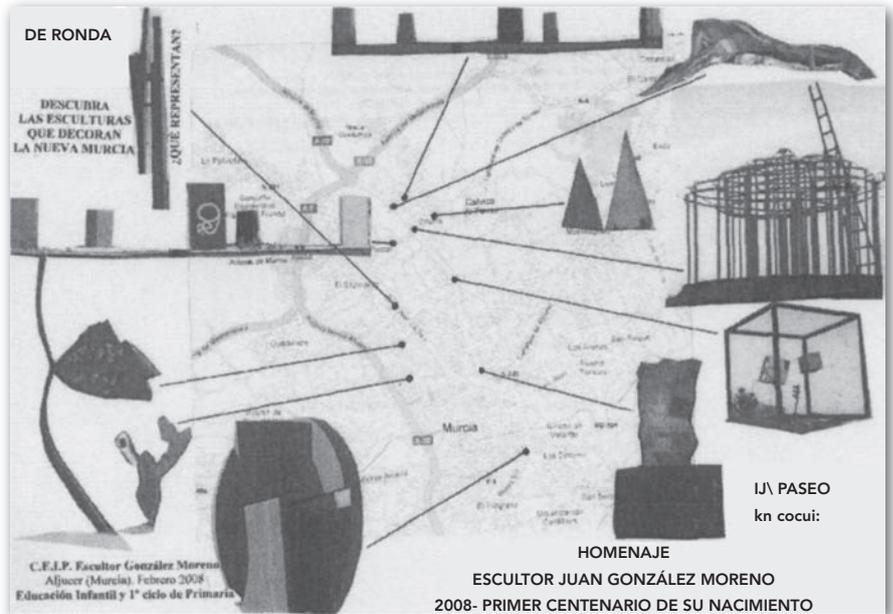


Y MI MAMÁ SE LLAMA Y ES CUANDO ESTA ESTUDIANDO EN MADRID SE INICIA LA GUERRA CIVIL Y SE DESTRUYEN MUCHAS OBRAS DE ARTE.

## BIBLIOGRAFÍA

HERNÁNDEZ Y VENTURA. La organización del currículum por proyectos de trabajo Grao Barcelona, 1997.

ORDEN 3960/2007, de 19 de septiembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Infantil ORDEN de 13 de septiembre de 2007 por la que se regula la implantación y desarrollo



Itinerario entregado a las familias de los niños y niñas para realizar durante los fines de semana o vacaciones.

de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Murcia.

PÉREZ EGEA, E. (2004). Arte, geografía e historia en Educación Infantil, en / Foro Innova de la Región de Murcia, <[http://www.educarm.es/kidsmart/cc\\_spciales.htm](http://www.educarm.es/kidsmart/cc_spciales.htm)>.

PÉREZ, E., ALMAGRO, A., BAEZA, C., MÉNDEZ, J. y MIRALLES, P. (2006). El rincón de los tiempos. Historia en Educación Infantil, en ¿En qué mundo crecemos? Actas III Jornadas de Educación Infantil de la Región de Murcia. Águilas, CPR de Lorca, pp. 101-109.

SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2006). La enseñanza de la historia en Educación Primaria, en Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años). Barcelona, CISS-Praxis, pp. 468/129-468/183. SANTISTE-

BAN, A. (2000). Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial, en Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años). Barcelona, CISS-Praxis, pp. 468/129-468/183.

PAGÉS, J., ESTEPA, J. Y TRAVÉ, G. (eds.). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva, Universidad de Huelva/AUPDCS, pp. 355-369. VÁRELA, B. y FERRO, L. (2000). Las ciencias sociales en el nivel inicial: andamios para futuros/as ciudadanos/as. Buenos Aires, Editorial Colihue.

VÉLEZ, R. y DE PABLO, P. Unidades didácticas, proyectos y talleres Ed. Alhambra Madrid, 1983.



# DIGITALIZACIÓN, RESTAURACIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL PATRIMONIO AUDIOVISUAL DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MURCIA: USO DE ESTE MATERIAL COMO COMPLEMENTO CURRICULAR EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LOS CONSERVATORIOS

**José Ballester Martínez**

Profesor del Conservatorio Profesional de Danza de Murcia

## INTRODUCCIÓN

La historia del Conservatorio de música de Murcia se ha alimentado de un gran número de magníficos profesionales que han dado muestras de su gran capacidad pedagógica a lo largo de los años; desde profesores como D. Manuel Massotti Littel, D. José Agüera, D. Ginés Abellán Alcaraz o Dña. Isabel Torregrosa, hasta virtuosos invitados que han ofrecido cursos y recitales de gran interés, como el famoso pianista extremeño Esteban Sánchez, el director de orquesta Enrique García Asensio, el pianista valenciano Mario Monreal, el violinista ruso Mikhail Kopelman o el magnífico flautista húngaro Istvan Mátuz. Pero no sólo se nutre esta historia de la impronta dejada por estos grandes maestros, sino también por la de sus alumnos, algunos de los cuales han dejado una huella imborrable en la historia del centro y se han convertido en artistas de talla internacional como el violinista Miguel Ángel Pérez Espejo, la pianista María Ángeles Soria, la directora de orquesta Virginia Martínez o el chelista tristemente desaparecido Miguel Ángel Clares, por citar algunos ejemplos.

Durante años, profesionales de este Conservatorio (como D. Manuel Torregrosa y los hermanos José y Joaquín Toledo) junto a la impagable labor técnica de especialistas como D. Andrés Moreno (técnico de RNE), hicieron posible que gran parte de estos momentos especiales e históricos no quedaran

en el olvido. Dedicaron parte de su tiempo a inmortalizar tales momentos mediante dispositivos que hoy en día han quedado obsoletos (videocámaras de VHS y grabadoras de sonido de cinta electromagnética).

El avance de la tecnología audiovisual ha relegado a la ya vetusta cinta electromagnética a un segundo lugar, dando paso con el transcurso de los años a la tecnología digital, es decir, el soporte digital que hoy encabezan el CD y DVD. Los reproductores de casete y VHS se encuentran en recesión hoy en día, entre otras cosas porque no ofrecen la comodidad de los reproductores de CD y DVD a la hora de reproducir o desplazarse por pistas o escenas, la copia de cintas supone un trabajo arduo y lento con respecto a la velocidad con que se puede obtener una copia digital en el presente, además del hecho de que la diferencia de calidad entre ambos soportes es notoria. Por otro lado, una de las grandes desventajas que ofrece la tecnología de cinta electromagnética es la pérdida de calidad con el paso de los años, independientemente de si su uso es habitual o no, debido a la propia naturaleza de su composición, y el consiguiente descenso de sus capacidades electromagnéticas.

Por todo ello, y ante la preocupación de que por falta de atención se perdiese un tesoro audiovisual de incalculable valor y que ya forma parte de la historia de este conservatorio, decidí emprender este proyecto: digitalizar, restaurar, editar y clasificar todo este

materias audiovisuales almacenado en los archivos del Conservatorio de Música de Murcia. Para ello, cuento con la ayuda de seis compañeros del Conservatorio profesional de música de Murcia.

Esta idea conlleva un sinfín de ventajas para la comunidad docente y el propio conservatorio:

- En primer lugar, con esta labor conseguimos que la progresiva pérdida de calidad que experimentan todas estas cintas con el paso de los años se estanque y aún más, el proyecto incluye una ambiciosa labor de restauración de sonido mediante un sofisticado software de audio que nos permite reducir en gran medida el deterioro que en estos años han sufrido estas grabaciones.

Tras el proceso de digitalización y restauración comienza el de edición. Para esta tarea utilizamos el software de video específico para realizar la división de los archivos en pistas, y la posterior creación de un menú interactivo para cada grabación (DVDs).

Cada CD/DVD cuenta con su carátula personalizada impresa en papel fotográfico de alta calidad en orden a facilitar una rápida identificación y localización del archivo en cuestión.

- En segundo lugar, y tras la separación de los Conservatorios Profesional (ahora sito en el Cuartel de Artillería) y Superior (aún en el Malecón), los archivos audiovisuales se separaron, con lo que ninguno de los dos Conservatorios dispone hoy en día del 100% de los archivos almacenados. Nuestra labor en



este sentido incluye el duplicado de estos archivos una vez se haya completado el *transfer* y el proceso de filtraje, de esa forma ambos conservatorios dispondrían de todos estos archivos al completo.

– En tercer lugar, y muy especialmente, hay que destacar la extraordinaria valía que para cualquier alumno/a supone disponer de este material ya que, lamentablemente, la realidad nos indica que el alumnado no suele asistir a recitales y se encuentra algo distante del panorama discográfico/videográfico musical, fuente tan importante de inspiración y aprendizaje. Nos encontramos pues ante una herramienta fundamental y de fácil acceso para que el alumno pueda extraer juicios de valor acerca de cómo grandes intérpretes que han pasado por este Conservatorio consiguen determinados efectos musicales utilizando una determinada técnica, todo ello mediante la visualización y audición de cualquiera de estos documentos (siempre se ha dicho que: “una imagen vale más que 1000 palabras”). Así pues, podemos utilizar este material como un complemento perfecto del trabajo en clase ya que facilita el desarrollo de las diferentes unidades didácticas propuestas por el profesor y sirve de apoyo para una mejor consecución de los objetivos establecidos en la programación de los diferentes departamentos.

– En cuarto y último lugar, el proceso de clasificación se coordina de forma conjunta con el seminario de trabajo de mantenimiento y organización de la biblioteca ya existente en el Conservatorio profesional, de forma que este proceso está íntimamente ligado al de catalogación y préstamo desarrollado por esta sección. A su vez, hemos creado una base de datos para clasificar los archivos existentes que está siendo actualizada continuamente; de esta forma, puede ser utilizada ya no sólo por las bibliotecas de ambos centros, sino además a través de Internet por cualquier usuario.

Para conseguir que la utilización del material curricular diseñado sea efectiva, debemos tener muy en cuenta el estadio de desarrollo mental que presenta el alumno.

Durante este período (desde los 12 años en adelante) los alumnos son capaces de trabajar con pensamientos lógicos, que le permiten realizar razonamientos hipotéticos y abstracciones, así como reflexionar críticamente acerca de sus propios pensamientos. Es la etapa que J. Piaget denomina “*de las operaciones formales*” (Piaget, 1969). La capacidad para manejar símbolos debe ser aprovechada en la formación de las imágenes estéticas. En las etapas anteriores solían relacionar la música a situaciones reales de la vida del niño, mientras que ahora puede hablarse de aspectos de estilo relacionados con la época y cuestiones de interpretación como procesos mentales que operan con los sonidos y su sintaxis, en un plano de abstracción (como la relación de los procesos armónicos con la forma, o las características idiomáticas que configuran el estilo).

De este modo, la capacidad de análisis tras visualización y/o audición de un registro audiovisual no está lo suficientemente desarrollada si no es a partir de esta edad (12 años → 1º de Grado Medio). En este estadio de desarrollo mental, el alumno será capaz de observar y escuchar para a continuación extraer una serie de conclusiones y valoraciones que utilizará para mejorar en su aprendizaje.

Además, cuentan con una mayor sensibilidad auditiva que le permite discriminar relaciones sonoras más sutiles, el control del tempo y el ritmo, la capacidad de síntesis y comprensión formal, el control simultáneo de múltiples fenómenos, como la polifonía y la polirritmia, la memoria relacional o la audición interna, entendida ésta como capacidad de formarse imágenes mentales que anticipan la intencionalidad musical.

*Educativo* de cualquier conservatorio, elaborado para garantizar la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y de la comunidad educativa de un conservatorio (R.D: 756/1992 y R.D: 617/1995).

De hecho, este trabajo de innovación tiene como objetivo convertirse en una herramienta útil para mejorar y facilitar el desarrollo del currículo establecido en la Región de Murcia (B.O.R.M. de 15/12/2001 y 18/12/2001) y, más concretamente, el óptimo desarrollo de las programaciones diseñadas por cada conservatorio.

Para ello, este material entronca perfectamente con las siguientes *premisas metodológicas* (Orden de 28/08/1992):

- *Partir de los conocimientos previos*

Cada nuevo conocimiento musical o habilidad técnica conecta con el bagaje anterior del alumno. De esta manera, el alumno identificará de forma natural los recursos utilizados por el intérprete del DVD con los suyos, aprendiendo a optimizar su propia ejecución mediante el proceso de análisis e imitación.

- *Favorecer la motivación del alumno*

El refuerzo de la motivación se considera fundamental para obtener el máximo nivel de implicación del alumno en su aprendizaje. La motivación es capaz de explicar hacia donde dirigimos nuestras acciones y la energía con la que nos empleamos en la realización de una actividad. Al mismo tiempo, si logramos que el aprendizaje resulte placentero, también redundará en la eficacia de este aprendizaje.

Sin duda alguna, la utilización de este material mostrará al alumno el grado de perfección que puede alcanzar un intérprete gracias al estudio y la correcta utilización de la técnica para conseguir el resultado deseado. Con seguridad, servirá de acicate para cualquier alumno.

- *Estimular la creatividad*

La diversidad de interpretaciones que demuestran los distintos intérpretes que aparecen en estos DVDs/CDs servirá sin duda para que el alumno sea consciente de que una actitud creativa trata de encontrar soluciones concretas y eficaces a cada situación sin tener que

## ETAPAS EDUCATIVAS DONDE SE APLICA EL PROYECTO

Este proyecto se desarrolla durante todo el grado medio y el superior (aunque en esta primera fase nos centraremos en su aplicación para grado medio).

## MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE DESARROLLA EL PROYECTO COMO COMPLEMENTO PEDAGÓGICO

El marco teórico para la planificación de este trabajo es el *Proyecto*

acudir necesariamente a fórmulas recibidas y memorizadas. En el mundo de la música, y en particular en la interpretación, se debe evitar cualquier tipo de dogmatismo ya que las respuestas no son únicas y a menudo la opción menos convencional o lógica es la que mejor resultado da.

- *Desarrollo del oído musical a través de la audición/visualización*

Hay que desarrollar una escucha observadora y crítica, como condición fundamental para el progreso en el aprendizaje.

- *Conectar los elementos de la técnica con la expresión*

Mediante el uso del material diseñado, el alumno será consciente de que en la interpretación no es posible separar los procedimientos técnicos de las intenciones expresivas. La atención diferenciada a estos problemas solo puede entenderse si se hace con fines de análisis o por la necesidad de un entrenamiento específico de alguno de sus aspectos. No obstante, es necesario integrar ambos extremos, transformando las simples acciones mecánicas en movimientos significativos, en relación al fin musical que se pretende conseguir. De este modo se conseguirá unificar intenciones y procedimientos en una unidad de acción que puede ser asumida como propia por el alumno.

Este nuevo material diseñado contempla un sinfín de **aplicaciones prácticas en el trabajo de clase** con el alumno, por ejemplo:

- Audición y visualización de estos archivos con el fin de que puedan apreciar aspectos concretos vinculados a los contenidos tratados en clase.
- Coloquios en clase colectiva centrados en alguno de los aspectos tratados en clase individual y que se relacionan con el material visionado y/o escuchado por todos.
- Audiciones/visualizaciones comparadas de los maestros que aparecen en estos archivos para analizar de manera crítica las características de sus diferentes formas de interpretar un instrumento, dirigir una orquesta y/o coro, indicaciones y capacidad pedagógica de las clases impartidas, etc.

## FASE DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### A) Realización del material: grado de consecución de los objetivos previstos

Pasemos a analizar cada uno de los objetivos previstos antes de comenzar nuestro trabajo:

- *Digitalizar todos los archivos audiovisuales almacenados en los Conservatorios Profesional y Superior de Música mediante transferencia a CDs y DVDs. Con el fin, de frenar el continuo deterioro de este material.* Nos acercamos cada año más al objetivo inicial de conseguir que la totalidad de los archivos (más de 400 VHS) sean digitalizados y editados. Actualmente nos encontramos en nuestro tercer año de trabajo, previsiblemente conseguiremos alcanzar la totalidad en un par de años más.
- *Editar estos archivos: eliminar ruidos de fondo, mejorar la calidad del sonido, dividir los archivos en pistas y crear un menú de acceso para cada grabación (DVDs). De esta forma, conseguimos restaurar y, por tanto, mejorar la calidad de este material.* Este objetivo se ha cumplido en su totalidad. No obstante, aunque en la globalidad de los archivos tratados hemos logrado mejorar la calidad de sonido, es cierto que algunos de ellos se encontraban en muy mal estado, con lo que el margen de mejora era menor.
- *Confeccionar carátulas para cada archivo en orden a facilitar una rápida identificación y localización del archivo en cuestión.* Objetivo cumplido satisfactoriamente.
- *Realizar un par de copias (una para cada centro) de cada archivo. De esta forma, ambos Conservatorios dispondrían de todos los archivos.* Este objetivo también ha sido cumplido.
- *Crear una base de datos para clasificar los archivos existentes; de forma que pueda ser usada por la sección de biblioteca de ambos centros a la hora de la catalogación y préstamo de estos archivos.* Como ya comenté anteriormente, todos los volúmenes

editados han quedado registrados en un archivo de clasificación que se actualiza conforme se introducen nuevos volúmenes y puede ser fácilmente utilizado por cualquier biblioteca en orden a incluirlos en su sección de multimedia. Con él se puede acceder a los archivos mediante un amplio sistema de búsqueda (por compositor, intérprete, volumen del archivo, año de grabación, etc.). Su incorporación al servicio *on-line* a través de la Web del Conservatorio será inmediata una vez la catalogación haya finalizado. De esta forma, cualquier alumno o profesor podrá acceder al catálogo general desde cualquier ordenador a través de Internet.

- *Establecer contacto con otros Conservatorios Nacionales para alcanzar acuerdos de intercambio de archivos audiovisuales, y así ampliar el número de registros disponibles en ambos conservatorios. (los archivos de otros centros estarían clasificados aparte).* Este es un objetivo abierto, de forma que con el paso del tiempo la conexión entre diferentes Conservatorios Nacionales debe aumentar. Hasta la fecha hay que reconocer una conexión firme entre los Conservatorios Superior y Profesional de Murcia. No obstante, pronto se iniciarán los primeros contactos con otros (como los de San Javier y Lorca) y existe un interés mutuo para que esta relación se intensifique.

### B) Valoración general de su aplicación pedagógica

Es preciso abrir una fase de recogida de información a partir de las opiniones de los profesores que han hecho uso del material, valorando el grado de implicación del alumnado y de qué forma ha facilitado el desarrollo de la programación, así como establecer una serie de conclusiones y propuestas de mejora.

En una primera fase de aplicación de nuestro material me puse en contacto con el jefe de departamento de la especialidad de piano en el Conservatorio profesional de Murcia, D. Isidoro De la Ossa Morales.

Tras una fructífera reunión inicial en la que mostró su interés en el proyecto, decidimos diseñar una serie de clases colectivas con alumnos de 1º y 2º de Grado Medio en el que se hiciera uso de algunos de los DVDs suministrados junto a las partituras correspondientes y, de este modo, elaborar un informe donde se analizarían los resultados obtenidos.

Este material puede considerarse un complemento idóneo para las clases colectivas, ya que es de suma importancia que el alumno pueda entrar en contacto visual con los grandes maestros que aparecen en estos DVDs y de esa forma potenciar su capacidad de análisis. Una de las mayores satisfacciones que podemos obtener, producto de esta mayor capacidad analítica, es que el alumno sea consciente de la relación *acción-resultado sonoro*, comprendiendo mejor muchos de los conceptos teóricos abordados en clase y que, para ciertos niveles elementales, requiere una labor de abstracción excesiva si tenemos en cuenta el estado de evolución mental del alumno. Hay que recordar que para un músico, la capacidad de imitación resulta de gran ayuda en ciertas edades para desarrollar una técnica adecuada, y estos DVDs tienen un gran valor para conseguirlo. Por otro lado, y ya no sólo desde el punto de vista psicomotriz, el que el alumno sea testigo directo de la correcta ejecución del discurso musical, es decir, de todos los elementos musicales que encierra una partitura (ritmo, dinámicas, tempo, agógica, efectos tímbricos, elementos de expresión, etc.) fomenta su capacidad para relacionar los signos de la escritura musical con un determinado efecto sonoro y la forma de conseguirlo (la relación *acción-resultado sonoro* comentada anteriormente). Además, la aplicación de este material para las clases colectivas fomenta el establecimiento de debates con los alumnos, el intercambio de puntos de vista y el desarrollo de actividades relacionadas con el material visionado y/o escuchado.

Este material complementario favorece la consecución de los siguientes objetivos propuestos al comienzo del proyecto:

- *Conocer los grandes maestros y alumnos que han contribuido con su paso a enriquecer la historia de ambos Conservatorios. De esta for-*

*ma, el alumno tendrá la oportunidad de conocer parte de la historia del centro.* Ya que, con este ambicioso proyecto estamos dando la posibilidad a la generación actual y a las venideras de conocer parte de la historia dorada del conservatorio. Nombres que figuran en la leyenda (como es el caso del propio D. Manuel Massotti Littel, que da nombre al Conservatorio superior de Música, y muchos otros) son ahora más accesibles para todos.

- *Despertar el interés por el estudio y favorecer la formación integral del músico.* Es evidente el hecho de que cuando el alumno visualice alguno de los DVDs elaborados hará aumentar su interés por la música en general, y servirá de ejemplo desde el punto de vista técnico, es decir, de alguna forma adoptar ciertos gestos o recursos técnicos que sirvan para adquirir una mayor técnica de ejecución.

## CONCLUSIÓN

La conclusión principal que podemos extraer de toda esta experiencia es que estamos consiguiendo algo de gran valor para toda la comunidad musical, pero que este trabajo no ha hecho sino comenzar. Aún tenemos por delante un largo camino que recorrer.

Durante mucho tiempo ha habido un sentimiento común que ha existido entre profesores y alumnos en relación al misterioso tema de los archivos audiovisuales encerrados en un gran armario bajo llave. La comunidad docente es consciente de que durante la época que va desde el 1989 hasta el 1994 habían sido filmados mediante videocámara todos los acontecimientos artísticos desarrollados dentro del Conservatorio o bien fuera de él, a cargo de alumnos y profesores del centro. Relegar a un segundo plano algo que representa la historia del conservatorio, siendo conscientes de las innumerables ventajas que ofrecen todos estos archivos audiovisuales desde el punto de vista pedagógico, sería en cierto modo comparable al hecho de no hacer nada para conservar las pinturas rupestres en Altamira, los monumentos de la Roma clásica o las imponentes

pirámides Egipcias, es decir, obviar a nuestros antepasados y, en general, no mostrar respeto por nuestra propia historia. Aunque la comparación puede resultar algo exagerada, en cierto modo y en otra escala, es totalmente aplicable al caso que nos ocupa.

## BIBLIOGRAFÍA

Piaget, J. (1969). *Seis Estudios de Psicología*. Ed. Seix Barral: Barcelona.

Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados. (B.O.E. de 9 de septiembre).

Orden de 29 de mayo de 1995, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación del Grado elemental de las enseñanzas de Danza y de los grados elemental y medio de las enseñanzas de Música, reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. de 7 de junio).

Orden de 4 de mayo de 2001, de la Consejería de Educación y Universidades, de modificación puntual de la Orden de 28 de agosto de 1992, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de Música y se regula el acceso a dichos grados (B.O.R.M. del 15).

Orden de 22 de noviembre de 2001, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia (B.O.R.M. de 18 de diciembre).

Real Decreto 617/1995, de 1 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se aprueba la prueba de acceso a estos estudios. (B.O.E. de 6 de junio).

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (B.O.E. de 27 de agosto).



# ESCALA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN ALUMNADO AUTISTA O CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Salvador Alcaraz García, Josefina Lozano Martínez

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Juan Antonio Sotomayor Coll

Centro de Recursos para Personas con Autismo y otros TGD (CEREA) del CPEE "Las Boqueras".  
Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

*"El autismo tiene un curso evolutivo típico, que se da en la mayoría de los casos. Este esquema ontogenético característico se refleja en un desarrollo aparentemente normal en los nueve primeros meses de vida, se manifiesta luego sutilmente en insidiosas carencias evolutivas (que afectan especialmente a las capacidades comunicativas) en los nueve siguientes, y se despliega, por fin, en una clara distorsión alrededor de los 18 meses; es decir, en un momento del desarrollo del niño en que se produce cambios fundamentales y se acelera el proceso de humanización" (Rivière, 1997:37)*

## 1. JUSTIFICACIÓN

Nadie hoy cuestiona la importancia de la teoría de la mente, sus implicaciones en los trastornos autistas y su importancia en la generación de los mismos. Pero hay otras cuestiones, a las que los investigadores y las personas que trabajamos con estos niños, adolescentes y adultos, tampoco somos ajenos. Cuestiones tan "viejas" como el estudio de esta capacidad alterada y los programas y estrategias que intentan su desarrollo, y que podemos resumir recordando las palabras de Gómez, Sarriá y Tamarit (citados en Sotomayor, 2005): ésta, ¿es la auténtica causa de los trastornos que encontramos en estos niños, o la consecuencia de un desarrollo, desde estadios anteriores, ya desajustado? Es más, ¿se puede definir como el déficit específico en autismo y en los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) o hay otras conductas/capacidades previas, importantes para su adquisición/desarrollo, que condicionan este déficit?

No obstante, dejando al margen polémicas sobre dónde estaría el auténtico déficit específico en el autismo, si consideramos el autismo desde una perspectiva evolutiva (Rivière, 1999),

como una desviación cualitativa de la evolución normal, de manera temprana desde la primera infancia, que implica: alteraciones en la relación interpersonal uno-a-uno y en las pautas de atención conjunta, y de las capacidades meta-representacionales posteriores; debemos desarrollar estrategias (evolutivas y adaptadas a las características personales del alumno) que potencien interacciones funcionales y satisfactorias con los adultos de referencia primero y con iguales después, y enseñen las habilidades directamente y de manera intencional al niño.

Es más, como afirma Martín Borreguero (citada en Sotomayor, 2006), las dificultades —no sólo en el desarrollo y aprendizaje social— que tienen estos alumnos, demandan programas formales de enseñanza explícita y estructurada de las habilidades/capacidades que otros niños aprenden de manera natural e intuitiva a través de situaciones cotidianas. Por tanto, necesitan una enseñanza estructurada e intensiva, que les permita el aprendizaje de un repertorio de comportamientos adaptativos que faciliten sus interacciones e incrementen su conciencia social, les proporcione estrategias adecuadas de solución de conflictos sociales y mejore su capacidad de autorregulación, pudiendo aumentar, así, su participación social.

## 2. EL DESARROLLO SOCIAL TEMPRANO Y LA TEORÍA DE LA MENTE

Los bebés vienen al mundo preparados filogenéticamente para responder a estímulos claramente humanos (estímulos que se identifican con el rostro y la voz), y presentan una orientación preferente hacia las personas y la tendencia a responder a los estímulos humanos (Castellanos, 1989). El niño normal responde a estímulos sociales desde las primeras semanas de vida: hacia las seis semanas ya aparece la sonrisa social y las protoimitaciones de los gestos/expresiones del adulto. Hay una sincronía interactiva madre-bebé (Castellanos, 1998; Rivière, 1999a).

Las respuestas del bebé (con movimientos) a las vocalizaciones de la madre, constituyen un auténtico intercambio social. Estas respuestas, implican una intersubjetividad primaria en el niño: un mecanismo de relación expresiva que demuestra la "capacidad" del bebé de compartir expresiones emocionales con "otros".

Siguiendo en el proceso normal de desarrollo, aparecen los juegos interactivos (hacia los 6 meses de edad) de toma de turnos y reciprocidad: las



interacciones diádicas, y las conductas de anticipación o el apego. La percepción de contingencias, base de los juegos de anticipación, permite al bebé percibir —predecir— que sus conductas pueden generar una respuesta en el medio y son, por lo tanto, el origen de las conductas de relación. El bebé es capaz de anticipar la conducta de otros en secuencias de acción, de anticipar un futuro inmediato en rutinas sociales (por ejemplo, cuando el bebé levanta los brazos cuando nos acercamos anticipando que le vamos a coger y/o desencadenando esa respuesta del adulto), y de reconocer también a estas personas, generando un intenso apego (Sotomayor, 2005). Este apego, muestra una pauta de reconocimiento social y la capacidad de vincularse afectivamente con/a otros (a las figuras de referencia, hacia las que hay respuestas sociales positivas).

En este estadio, los bebés demuestran un interés cada vez mayor por los objetos, con los que desarrollan esquemas y manipulaciones preinstrumentales; pero son incapaces de coordinar los esquemas de acción dirigidos a objetos y de interacción con personas. Es necesario llegar al cuarto estadio sensoriomotor, para que el bebé empiece a coordinar esquemas dirigidos a objetos y a personas, y aparezca así la conducta intencional: es entonces capaz de utilizar al adulto como medio para conseguir un objeto (protoimperativo: conducta de petición), y también de compartir su interés por ese objeto con el adulto (protodeclarativo), lo que denota un interés intrínsecamente comunicativo (Frith, 1991). El uso de estas conductas de “declarar”, implica un nivel de identidad (intersubjetividad secundaria) a partir de la necesidad de compartir la experiencia con los otros (Sotomayor, 2005). Hay ya una “motivación deliberada” por compartir intereses y experiencias con los otros, a los que se percibe como personas distintas del ‘yo’ (Castellanos, 1989).

En la fase de la interacción triádica (entre los doce y dieciocho meses de edad) esas conductas (de apertura hacia la mente de los demás, para aprender cómo otros ven el mundo y usan los objetos y responden a los sucesos —Canal, en Sotomayor, 2005), se hacen poco a poco más complejas y variadas,

a través de las conductas de atención conjunta, acción conjunta y referencia conjunta. Esta última, va a tener una influencia crucial en la adquisición de los patrones de conducta afectiva, y en la expresión y reconocimiento de emociones (Sotomayor, 2005). A través de las interacciones: el bebé experimenta emociones y la madre con sus expresiones exageradas va a facilitar en aquel que discrimine y reaccione a las distintas expresiones emocionales; pero también, a través de estas interacciones, favorecemos la receptividad y el entendimiento de los mensajes emocionales del adulto, haciendo posible que la referencia social se convierta en una estrategia fundamental para aprender cómo comportarse y cómo regular sus emociones (Castellanos, 1989; Canal 2000).

En definitiva, esa capacidad de intersubjetividad secundaria implica el dominio de un espacio común-compartido, la habilidad progresiva de reconocer a los otros como agentes intencionales claramente diferentes de los objetos y la “motivación comunicativa” por compartir la propia experiencia con ellos (Canal, 2000; Sotomayor, 2005). La importancia de estas conductas, está en que son auténticas precursoras —junto con otras habilidades cognitivas que el bebé adquiere durante el segundo año de vida— de la comunicación verbal y la función simbólica (Rivière, 1999).

Vemos pues cómo el desarrollo del niño autista “se distancia”, desde el comienzo del desarrollo, del de un bebé normal: carece de pautas intersubjetivas y las interacciones persona a persona son también deficitarias; hay ausencia de comunicación declarativa y de indicios de que se perciba a los otros como sujetos capaces de tener experiencias y compartirlas “intersubjetividad secundaria” y, en consecuencia, hay problemas con las interacciones triádicas, y con las conductas de atención y acción conjunta y de referencia social (Sotomayor, 2005). Permittiéndonos hablar de la existencia de marcadores tempranos, antes de los 24 meses de edad, en: la ausencia de gestos protodeclarativos, la falta de seguimiento de la mirada y de pautas de atención conjunta, y la ausencia de juego de ficción (Baron-Cohen y otros, 1997). Trastornos que impiden, en mayor o me-

nor medida, la consecución exitosa de numerosos hitos evolutivos esenciales para el desarrollo social posterior.

Siguiendo con nuestro repaso del desarrollo normal en el niño, a lo largo del segundo año, empiezan a surgir las habilidades simbólicas —representación— que culminan con el desarrollo de la capacidad metarrepresentacional, entre los dieciocho y veinticuatro meses de vida, que nos lleva a hablar de la aparición de la función simbólica. Los símbolos son formas elaboradas de interacción comunicativa que, como conductas sociales elaboradas, representan objetos ausentes a través de un significante o “acción externa-comunicativa”. Constituyen así, los símbolos, “representaciones sobre representaciones”, que permiten a través de una representación conceptual de la realidad —significado— elaborar otras representaciones —significante— como una elaboración mental que permite una nueva comprensión/redefinición/ampliación de la percepción/imagen mental de un objeto/acción (Rivière, 1991a). Así en el juego del niño, el significado es beber de una taza, y el significante o representación de esa acción sería hacer como que se bebe de una taza vacía.

Estas capacidades simbólicas se muestran en el bebé, como señala Rivière (1990a), a través de la imitación diferida y del juego de ficción, de las primeras palabras y de otros gestos comunicativos-representativos referidos a objetos-situaciones y dirigidos a los otros. Así, el juego de ficción (Castellanos, 1989), muestra la capacidad cognitiva del niño de “desacoplar”, de separar o “disociar” las propiedades reales de un objeto de las imaginadas.

Las habilidades simbólicas se relacionan directamente con las capacidades que va a ir desarrollando el niño de comprender el mundo mental de otros, diferenciando estados transitorios de conocimiento, creencia, intereses, deseos propios y de otros, y de tener en definitiva representaciones mentales propias sobre las representaciones mentales de los otros (Rivière, 1991b).

Es, la teoría de la mente, el punto culminante, en el proceso de construcción del espacio común-compartido que se iniciara con las capacidades de intersubjetividad secundaria, cuando

el niño es capaz, hacia los tres o cuatro años de edad, de tratar lo que él o los demás piensan, sienten, imaginan como objeto de atención. Que presupone el acceso a un espacio interpersonal más amplio que le permite, a través de la interacción social y comunicativa, aprender y compartir con otros experiencias/conceptos/emociones (Canal, 2000).

La construcción de ese espacio mental compartido la realiza el niño a partir de/con la aparición de la capacidad de inferencia social, que aparece con las primeras conductas simbólicas, y que se desarrolla a lo largo del periodo preoperatorio. Los niños de dos años demuestran, por ejemplo, la capacidad de fingir en sus juegos simbólicos; así, el juego de ficción es una primera manifestación de la línea de desarrollo que continúa con la comprensión de los deseos —a los tres o cuatro años— y de las creencias de los otros —a los cinco o seis años—, o la comprensión de las creencias falsas a partir también de los cuatro años (Perner, 1991; Gómez, Sarría y Tamarit, 1993; García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2000).

La habilidad metarrepresentacional, esa capacidad cognitiva que recibe el nombre de teoría de la mente, tiene por tanto un papel crucial en el desarrollo de la comprensión de las emociones. Como capacidad de atribuir a uno mismo y a los demás determinados estados mentales; estados mentales inferidos, al permitirnos hacer predicciones de la conducta de otros, sin que haya un conocimiento y observación directa de los mismos, al convertirse las nociones que cada uno de nosotros tenemos, sobre determinadas creencias, deseos, intenciones de otros, en un sistema explicativo útil de sus acciones (García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2000).

Adoptar el punto de vista de otro, es decir, ponerse simbólicamente en su lugar para conocer o predecir sus estados de conocimiento, es un método fundamental para obtener información de lo que esa persona está viendo, piensa o siente (Turiel, en Castellanos, 1989). Constituye una habilidad metarrepresentacional, ya que el niño tiene creencias acerca de las creencias de los otros: una representación sobre las representaciones de los demás (Castellanos, 1989).

En el caso de los niños con trastornos autistas de más alto nivel, las dificultades que manifiestan en procesar formar metarrepresentaciones: el déficit específico en formar-construir una teoría de la mente; explican, por sí solos los problemas que estos alumnos presentan en sus relaciones interpersonales.

### 3. ¿QUÉ ALTERACIONES PRESENTAN LOS NIÑOS CON TRASTORNOS AUTISTAS EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES? UNA REVISIÓN DESDE EL CONTINUO DEL ESPECTRO AUTISTA

Visto hasta aquí el desarrollo de las competencias sociales, su proceso de adquisición a lo largo de los primeros años de desarrollo, es hora de definir con mayor precisión los problemas y alteraciones que los niños con un trastorno autista presentan en ese desarrollo. Para ello, vamos a recurrir al Inventario de Espectro Autistas de Ángel Rivière (1997), importante escala de observación con la que podemos situar a cada niño en función de un continuo de alteraciones, e identificar qué alteraciones presenta y dónde comenzar-continuar la intervención. En relación al área social, las dimensiones alteradas sistemáticamente son tres, que podemos subdividir, a su vez, en cuatro niveles, de mayor a menor afectación:

- Trastorno cualitativo de las relaciones sociales:
  - Aislamiento completo, sin relación. No hay interés o apego a personas específicas/significativas.
  - Vínculo con adultos significativos, con los que hay escasas iniciativas de relación.
  - Hay relaciones con iguales, infrecuentes, inducidas y unilaterales: se establecen más por respuesta que por propia iniciativa.
  - Motivación de relación, pero dificultades para hacerlo sin ayuda; fracasan en el intento de establecer una relación fluida.

- Trastorno cualitativo de la referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas):
  - Ausencia de interés por los otros y sus acciones; ignora acciones, miradas, gestos significativos de otros, evitando/rechazando los intentos de otros por “compartir” una acción
  - Comparte acciones simples, pero sin hacer uso de miradas “significativas” de referencia conjunta.
  - Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones interactivas dirigidas.
  - Dificultad para compartir con otros preocupaciones conjuntas: escaso interés por compartir temas cotidianos de preocupación.
- Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas:
  - Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria), de atención conjunta,... No manifiesta interés ni atiende a las personas.
  - Hay respuestas intersubjetivas primarias, pero no hay indicios de que se vive al otro como sujeto (ausencia de intersubjetividad secundaria).
  - Indicios de intersubjetividad secundaria, pero no de atribución explícita de mente.
  - Hay conciencia de que los otros tienen mente y empleo de términos mentales, pero los procesos mentalistas en las interacciones son limitados, lentos, simples, sin acomodarse bien a su complejidad, dinamismo y sutilezas.

### 4. UNA ESCALA PARA VALORAR LOS DISTINTOS “NIVELES DE COMPETENCIA SOCIAL”

A continuación presentamos una escala de valoración de la competencia social donde seleccionando las tres dimensiones relacionadas con dicha competencia (trastornos cualitativos de la relación social, trastornos de las capacidades de referencia conjunta y trastor-



nos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas) hemos recogido distintos ítems de valoración dentro de los cuatro niveles de cada una de las tres dimensiones, considerando siempre, como

lo contempla Rivière (1997) y Lozano y García, (1999), que el primer nivel caracteriza a las personas con un trastorno mayor, un cuadro más severo, niveles cognitivos más bajos y frecuentemente

contemplando a los niños más pequeños. El nivel cuarto, por el contrario, es característico de los trastornos menos severos, y define a las personas que presentan el síndrome de Asperger.

### ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

#### Codificación y Valoración de las Respuestas:

1: NO, NUNCA      2: CASI NUNCA      3: A VECES      4: CASI SIEMPRE      5: SÍ, SIEMPRE

ÁREA 1

HABILIDADES BÁSICAS DE RELACIÓN SOCIAL

ÍTEM

VALORACIÓN

#### NIVEL 1

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. No responde a los intentos interactivos de otros (p.e.: <i>intentos de relación/ juegos, que incluso rechaza con rabieta, como los juegos circulares cara a cara: currín – currán, hormiguitas y cuando vayas a por carne; o las cosquillas y pedorretas</i> ) ni busca a adultos o iguales y da la impresión de que el chico se encuentra en una situación de profunda soledad. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 1.1. No se relaciona, pasa por las personas como si pasara ante objetos.  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 1.2. Ignora tanto a los iguales como a las figuras adultas cercanas (padres y maestros).  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 1.3. Evita de forma clara a las personas.   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

#### NIVEL 2

- |  |                            |                            |                            |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Es un chico solitario, ignora por completo a los iguales, pero presenta apego hacia adultos de referencia (p.e.: <i>muestra agrado y responde con sonrisa a los juegos cara a cara que los padres o educadores inicia con él</i> ). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. No hay motivación por entablar relaciones de forma espontánea, incluso con familiares (p.e.: <i>responde con agrado a los juegos cara a cara que inicia el adulto pero él no inicia estas actividades</i> ).                        | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Para comunicarse con él, hay que "saltar un muro", es decir, hace falta ponerse frente a frente, y producir gestos claros y directos.   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Aunque puede, no inicia las interacciones con los adultos.  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

#### NIVEL 3

- |  |                            |                            |                            |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Se relaciona con los iguales, aunque de manera infrecuente (con la mediación del adulto).                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 1.1. Se muestra rígido en las relaciones con los iguales (significativos y no significativos)                                  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 1.2. Se acerca físicamente y con ayuda verbal / física a otros compañeros en situaciones organizadas (por ejemplo, aula).      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 1.3. Se acerca físicamente y con ayuda verbal / física a otros compañeros, en situaciones no organizadas (por ejemplo, patio). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Las relaciones que entabla son inducidas, como respuesta, y no por iniciativa propia (ingenuidad y "torpeza social"). | <input type="checkbox"/> |
| 2.1. El inicio de una conversación es siempre inducida y dirigida por el otro.   | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Saluda a otros como respuesta, con ayuda verbal. No hay saludo espontáneo.  | <input type="checkbox"/> |
| 2.3. El uso de fórmulas de cortesía (gracias, por favor, disculparse...) no es espontáneo.                               | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hace favores a otras personas cuando se le pide directivamente.   | <input type="checkbox"/> |

#### NIVEL 4

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Presenta motivación por relacionarse con los iguales (por ejemplo: <i>se acerca a ellos espontáneamente en el patio o los busca para estar con ellos y "participar" en sus juegos</i> ).  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Se acerca físicamente y de manera espontánea a otros chicos, en situaciones organizadas (por ejemplo, aula).  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se acerca físicamente y de manera espontánea a otros chicos, en situaciones no organizadas (por ejemplo, patio).  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se relaciona con otros de un modo "torpe": fracasa al intentar relacionarse fluidamente con los demás.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. El chico es consciente de su soledad y de su dificultad para relacionarse (lo verbaliza).   | <input type="checkbox"/> |
| 6. El niño conoce y utiliza habilidades sociales básicas.  | <input type="checkbox"/> |
| 6.1. Saluda y se despide cuando otros se dirigen a él (utilizando fórmulas orales y gestuales, con contacto visual).   | <input type="checkbox"/> |
| 6.2. Saluda y se despide espontáneamente cuando se encuentra con otros (utilizando fórmulas orales y gestuales, con contacto visual).  | <input type="checkbox"/> |
| 6.3. Responde adecuadamente cuando otros niños se dirigen a él, por ejemplo cuando se inicia un juego.   | <input type="checkbox"/> |
| 6.4. Se dirige a otros niños de manera espontánea para iniciar una interacción, estableciendo y manteniéndose en actividades interactivas, de juego, y participando en una actividad común, adecuando su conducta en función de las necesidades del juego. | <input type="checkbox"/> |
| 6.5. Utiliza, de manera espontánea, formas sociales de cortesía: pedir 'por favor', 'dar las gracias', pedir 'perdón', etc.  | <input type="checkbox"/> |
| 6.6. Defiende y reclama sus derechos hacia los demás.  | <input type="checkbox"/> |
| 6.7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.   | <input type="checkbox"/> |
| 6.8. Pide ayuda.   | <input type="checkbox"/> |
| 6.9. Ayuda a otros cuando se lo piden.   | <input type="checkbox"/> |



ÁREA 2	HABILIDADES DE REFERENCIA CONJUNTA				
ÍTEM	VALORACIÓN				
<b>NIVEL 1</b>					
1. Muestra una ausencia completa de interés por las acciones de otras personas (por ejemplo: <i>no se interesa/muestra atención por lo que otros hacen; en el parque no mira/atiende a qué juegan otros niños, juega solo</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ignora por completo las acciones, miradas y gestos significativos de otras personas (por ejemplo: <i>no atiende a nuestros gestos comunicativos cuando señalamos hacia algo para mostrárselo o pedírselo</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Evita y/o rechaza los intentos de otras personas por compartir acciones, experiencias... (por ejemplo: <i>no comparte un juego o juguete con otra persona: jugar con las construcciones o con la pelota, ver juntos un libro; y rechaza nuestra "intromisión" en su juego</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. No mira a los ojos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Evita y se asusta ante intentos de acercamiento, gestos y miradas de los demás en situaciones interactivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>NIVEL 2</b>					
1. No utiliza conductas comunicativas, como la mirada para influir en la acción-juego del otro (por ejemplo: <i>ante un juego, actúa de modo rutinario sin pretender modificar su estructura y secuencia: si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos es incapaz de mirarnos para que se la devolvamos y seguir jugando</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Resulta difícil, pero no imposible, "compartir acciones" con él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No hay miradas "significativas" de referencia conjunta: no mira a los adultos vinculares para comprender situaciones que le interesan o extrañan. ( <i>Un ejemplo de referencia conjunta sería: si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. No muestra interés por los juegos y actividades de otros niños y adultos (no comparte la atención).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. No comparte con otros situaciones y objetos de su interés, llamando su atención y dirigiéndola con el uso de gestos y la mirada, señalando, etc. (función declarativa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. No suele mirar a las personas al interactuar en situaciones simples.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. No comparte emociones con otras personas aunque tenga afecto por ellas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>NIVEL 3</b>					
1. Comparte, de forma más o menos esporádica, miradas en situaciones interactivas muy dirigidas (por ejemplo: <i>si estamos jugando a pasarnos la pelota y no se la lanzamos, es capaz de mirarnos a la cara para que se la devolvamos y seguir jugando</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No presenta "miradas cómplices" (uso de guiños, muecas, etc.) para influir en la conducta del otro en situaciones abiertas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. Presenta una interpretación limitada de los gestos ajenos.   | <input type="checkbox"/> |
| 4. En ocasiones, imita los gestos de otras personas.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Atiende, limitadamente, a las expresiones faciales, gestos y miradas del adulto.   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mira a la cara para saber cómo actuar en situaciones habituales/contextos cerrados (conocidos y estructurados, reconocibles por el niño). (Por ejemplo: <i>si el niño hace algo que "está mal", y su madre le reprende; si intenta repetir esa conducta, el niño mira a su madre al tiempo que repite la acción para ver si ella se "enfada" y qué consecuencia puede tener: reprenderle y/o castigarle y así continuar con su acción y abandonarla.</i> ) | <input type="checkbox"/> |
| 7. Presenta contacto ocular espontáneo en situaciones lúdicas y/o funcionales inducidas.  | <input type="checkbox"/> |
| 8. Participa de forma dirigida en juegos colectivos.  | <input type="checkbox"/> |

#### NIVEL 4

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Existencia de acciones conjuntas e interés por los gestos de otras personas (por ejemplo: <i>se interesa o muestra atención por lo que otros hacen; en el parque mira o presta atención a lo que juegan otros niños.</i> )  | <input type="checkbox"/> |
| 2. No comparte preocupaciones personales (por ejemplo: una enfermedad familiar), ni temas triviales (el resultado de un partido de fútbol) con personas cercanas.  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Utiliza gestos, señala y/o mira para compartir intereses respecto a objetos, situaciones, etc.  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Mira con interés lo mismo que mira el otro (comparte el interés por algo).  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Utiliza miradas de referencia conjunta ( <i>miradas con las que el niño busca y puede compartir experiencias con el otro y, a través de ellas, saber cómo interpretar una situación; aprende y sabe qué sentir, cómo actuar a través de la conducta del otro.</i> ) | <input type="checkbox"/> |
| 5.1. Mira alternativamente al otro y al objeto cuando éste es interesante, extraño o novedoso para ver su reacción.  | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. Mira al otro para saber cómo debe interpretarse una situación.  | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. Mira interrogativamente al otro ante una situación que plantea incógnitas.  | <input type="checkbox"/> |
| 5.4. Se muestra interesado y preocupado por los gestos expresivos de otra persona en situación de empatía.   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Participa espontáneamente en juegos colectivos.   | <input type="checkbox"/> |



ÁREA 3	HABILIDADES DE CAPACIDAD INTERSUBJETIVA				
ITEM	VALORACIÓN				

## NIVEL 1

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. No muestra atención ni reacciona ante las expresiones emocionales de las personas.                | <input type="checkbox"/> |
| 1.1. No sonríe cuando el otro sonríe.  | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. No presenta un rostro triste cuando el otro lo presenta.  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Frecuentemente, reacciona con rabietas a los intentos de otras personas por compartir una acción. | <input type="checkbox"/> |

## NIVEL 2

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. No comparte emociones, sólo presta atención a las expresiones emocionales de los otros, es capaz de "imitar" o "adoptar" sus expresiones (por ejemplo: <i>poner una determinada cara, sonreír cuando lo hace el otro...</i> ). | <input type="checkbox"/> |
| 2. No comparte experiencias, objetos (función declarativa) ni emociones con otras personas.   | <input type="checkbox"/> |

## NIVEL 3

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. El niño es capaz de "compartir" experiencias, objetos (uso de la función declarativa) y emociones con los demás (presta "atención" a las expresiones emocionales de los demás y/o "busca consuelo").   | <input type="checkbox"/> |
| 1.1. Percibe las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás.  | <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Identifica situaciones conflictivas con otros que le provocan malestar, y lo verbaliza.  | <input type="checkbox"/> |
| 2. El niño responde a las manifestaciones de afecto de los demás y reconoce (nomina, respondiendo a la pregunta del adulto) las expresiones emocionales básicas (de alegría, tristeza, enfado y miedo) de éstos, aunque no es capaz de adecuar su conducta en función de los estados de ánimo de los otros. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Expresa sus emociones y sentimientos.  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Es capaz de decirse a sí mismo cosas positivas ante cualquier actividad bien realizada.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Emplea, de forma limitada y ocasional, términos mentales como "contento" o "triste" en situaciones naturales sin la intervención del adulto.   | <input type="checkbox"/> |

## NIVEL 4

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Emplea términos mentales (contento, triste, creer, pensar...) refiriéndose a sí mismo y a los otros. El niño sabe que el otro puede pensar y sentir igual que él. | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

2. Presenta dificultades en interacciones complejas, dinámicas y sutiles. Tiene problemas para regular su conducta en situaciones interactivas y sobre todo, presente dificultad para modularla en función de cómo se desenvuelva la situación (por ejemplo: *es capaz de participar en una conversación: respeta turnos, hace comentarios,..., pero se "pierde" si la conversación toma otro giro*). 1 2 3 4 5
3. El niño se pone en el "punto de vista" del otro y es capaz de anticipar o predecir sus conductas. 1 2 3 4 5
- 3.1. Es capaz de reconocer los estados emocionales propios y de otros, asociándolos a situaciones concretas y de responder ante ellos (p.e.: *Una niña que está comiendo una manzana, pero otro niño le ha puesto la zancadilla y la manzana se le cae al suelo. ¿Cómo se va a sentir la niña cuando la manzana se le cae al suelo?*). 1 2 3 4 5
- 3.2. Es capaz de explicar las manifestaciones emocionales en función de situaciones de deseo. (p.e.: *Un niño que quiere que su madre le compre un helado y su madre se lo compra. ¿Cómo se va a sentir el niño si consigue lo que quiere?*). 1 2 3 4 5
- 3.3. Es capaz de comprender los estados de creencia de otras personas, asociándoles determinadas manifestaciones emocionales. (p.e.: *una niña quiere una magdalena para merendar y cree que su madre le va a dar una pieza de fruta. ¿Cómo se sentirá la niña si cree que no va a conseguir lo que quiere?*). 1 2 3 4 5
- 3.4. El alumno establece relaciones entre lo que una persona ve y en consecuencia lo que sabe. (p.e.: *es capaz de darse cuenta de que la persona que ha visto un objeto sabe que está allí*). 1 2 3 4 5
- 3.5. El alumno es capaz de hacer predicciones a partir de lo que una persona sabe. Es un nivel de "creencias verdaderas". (p.e.: *es capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron y que si no ven algo, no sabe donde están*). 1 2 3 4 5
- 3.6. Es capaz de utilizar el engaño y de predecir la conducta de otros en función de sus propias "ideas" sobre los deseos/creencias/intenciones de los demás (falsa creencia de primer orden).<sup>1</sup> 1 2 3 4 5
4. No es capaz de regular/adecuar su conducta en situaciones interactivas, adaptándola en función de las emociones previsibles en otros: falla en la tarea en que alguien tiene una falsa creencia sobre la creencia de otra persona (falsa creencia de segundo orden).<sup>2</sup> 1 2 3 4 5
5. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a otros. 1 2 3 4 5

<sup>1</sup> Una niña tiene una cesta, y dentro guarda una canica y se va. Otra niña, coge la canica de la cesta de la primera niña y la esconde en una caja. Cuando vuelve la niña, ¿dónde busca su canica?

<sup>2</sup> "Un niño y una niña están jugando en una plaza. Al ver un carrito de helados, (...) se van, cada uno a su casa, a por dinero. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero pasa con su carrito hacia otra plaza, y ve a su amigo pasar (...) camino de la primera plaza. ¿qué le dirá la niña a su amigo". (En, Frith (1992); "Autismo: hacia una explicación del enigma". Alianza Psicología.)

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Alcantud, F. y Dolz, I. (2003): "Atención Temprana en Niños con Trastorno de Espectro Autista". En, F. Alcantud coord.: "Interven-

ción Psicoeducativa en Niños con TGD". Madrid: Ed. Pirámide. (Pág. 65-80.)

Canal, R. (2000): "Habilidades Comunicativas y Sociales en los Niños Pequeños Preverbales con Autismo".

En, A. Rivière y J. Martos: "El Niño Pequeño con Autismo". Madrid: APNA. (Pág. 51-69.)

Canal, R. (2001): "Referencia Conjunta y Autismo". En, J. Martos y A. Rivière: "Autismo: Comprensión y Ex-



- plicación Actual*". Madrid: IMSER-SO-APNA. (Pág. 39-55.)
- Castellanos, J.L. coord. (1989): "Alteraciones Sociales. En, CNREE: *"Intervención Educativa en Autismo Infantil I"*". Madrid: MEC.
- Frith, U. (1991): *"Autismo, hacia una Explicación del Enigma"*. Madrid: Alianza Psicología.
- García-Villamizar, D. y Polaino-Lorenate, A. (2000): *"El Autismo y las Emociones. Nuevos Hallazgos Experimentales"*. Valencia: Promolibro.
- Lozano, J y García, R. (1999): *"Adaptaciones curriculares para la diversidad"*. Murcia. KR.
- Monjas, M. I. (2000): *"Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para Niños y Niñas en Edad Escolar"*. Madrid: CEPE.
- Perner, J. (1991): *"Understanding the representational mind"*. Londres: MIT Press.
- Rivière, A. (1990a): "Origen y Desarrollo de la Función Simbólica en el Niño". En, A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *"Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva"*. Madrid: Alianza Psicología. (Pág. 113-130.)
- Rivière, A. (1990b): "El Desarrollo y la Educación del Niño Autista". En, A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios: *"Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar"*. Madrid: Alianza Psicología. (Pág. 313-333.)
- Rivière, A. (1997): "Tratamiento y Definición del Espectro Autista I: Relaciones Sociales y Comunicación". En, A. Rivière y J. Martos: *"El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas"*. Madrid: IMSER-SO-APNA. (Pág. 61-105.)
- Rivière, A. (1999): "El Autismo y los Trastornos Generalizados del Desarrollo". En, A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios: *"Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales"*. Madrid: Alianza Editorial. (Pág. 329-360.)
- Sigman, M. y Capps, L. (1999): *"Niños y Niñas Autistas. Una Perspectiva Evolutiva"*. Madrid: Morata.
- Sotomayor, J. A. (2005): *"Los Problemas en el Desarrollo Social en Niños Pequeños con Autismo"*. Murcia: Revista de Atención Temprana. Vol. 8, núm. 2. (Pág. 81-91.)
- Sotomayor, J. A. (2006): "Un Portal Educativo como Medio de Difusión y Apoyo al Uso de Historias Sociales y Material Analógico en el Trabajo con Niños con TGD". En, J. Rodríguez, R. Sánchez y F. J. Soto: *"Las Tecnologías en la Escuela Inclusiva: Nuevos Escenarios, Nuevas Oportunidades"*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (Pág.: 539-547.)
- Verdugo, M. A. (1999): *"Programa de Habilidades Sociales"*. Ed. Amarú.



# EL CEREY EL ASESORAMIENTO EXTERNO EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON NIÑOS CON TGD: PROCESO DE VALORACIÓN DE RESULTADOS

**Juan Antonio Sotomayor Coll**

Centro de Recursos (CEREA)

**María Gutiérrez Llamas**

D.O. (Orientadora)

**Mónica López López**

D.O. (Trabajadora Social)

CPEE para niños autistas "Las Boqueras"

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso escolar 1998-99, el Centro de Recursos para Personas con Autismo y otros Trastornos del Desarrollo (CEREA) del CPEE para niños autistas "Las Boqueras" de Murcia, ha venido colaborando con los centros educativos, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, centros de desarrollo infantil y atención temprana, ..., de la Región de Murcia, ofreciéndoles pautas de intervención y orientaciones para la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades y características de los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

Las particularidades y especificidad de la respuesta educativa a estos alumnos y, en un sentido más amplio, la heterogeneidad de la población con trastornos del espectro autista (TEA), "reflejan" la necesidad de una valoración específica y concreta de cada caso individual para identificar la respuesta educativa más adecuada. Como advertíamos en un trabajo anterior (Sotomayor, 2006 —pág. 540), con/para estos alumnos no son adecuados sistemas homogéneos y modelos poco personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no dan respuesta a las necesidades educativas tan diversas e individualizadas que presentan en relación con: la comunicación y la socialización, o la presencia de conductas e intereses restringidos y repetitivos; tríada de características definitorias de estos trastornos. Y hacen necesaria, la

presencia de diferentes perfiles profesionales a la hora de identificar sus necesidades educativas especiales, y de organizar una respuesta educativa de calidad, a través de la que incidir en sus posibilidades de aprendizaje y de desarrollo.

Por lo tanto, el CEREA como centro de recursos educativos: colabora, apoya y orienta, a los centros y a su profesorado en la atención educativa a alumnos con TGD. Ofreciendo la orientación oportuna sobre la respuesta educativa más adecuada a cada caso particular, y el apoyo suficiente que evite sentimientos de frustración, ansiedad e impotencia en los docentes.

La creación del CEREA, como servicio del centro educativo del que depende, responde, como hemos visto, a una realidad manifiesta; y se acoge a lo establecido por la propia administración educativa que, en el Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, establece la necesidad de vinculación y colaboración de los centros específicos de educación especial y el resto de servicios y recursos del sector en que estén situados, y de que nos convirtamos en Centros de Recursos Educativos (capítulo II, artículo 24). De esta manera, podemos aportar, a los centros: nuestra experiencia, los programas educativos que desarrollamos, y los materiales que elaboramos y utilizamos en la atención educativa con los alumnos que se escolarizan en nuestros centros.

Además, la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, en la Orden de 25 de Septiembre de 2003, regula el funcionamiento de los centros de educación especial como centros de recursos que, como un recurso más de la propia Consejería, colaboramos con los centros educativos, para que su labor docente se adecue a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

## 2. EL CEREY UN SERVICIO DE APOYO A LA INCLUSIÓN Y LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON TGD EN LA REGIÓN DE MURCIA

Nuestro Centro de Recursos, es un servicio de ámbito provincial, cuyo objetivo básico es, como ya se refleja en la introducción de este trabajo: colaborar a la escolarización y atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a TGD, favoreciendo su integración en centros ordinarios, a través de la necesaria información, orientación y coordinación con los centros y su profesorado (Sotomayor, 2006). Un servicio que interviene a demanda, fundamentalmente, de los Equipos Psicopedagógicos de Sector (EOEP); pero también de Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana, de los propios Centros Educativos, de Asociaciones y de los Centros de Recursos de otros centros específicos.

Cómo se concreta este objetivo general. A través de una serie de objetivos específicos (Bernabeu, 2001 —pág. 101):

- El asesoramiento y colaboración, con centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en temas puntuales relacionados con la atención educativa a alumnos con TGD.
- Colaborar con las instituciones y servicios de la Región, ofreciendo los recursos necesarios para una atención más adecuada a los niños con TGD.
- Colaborar en la detección y diagnóstico, así como en la intervención precoz, desde los CDIAT, en los casos necesarios.
- Orientar la escolarización de estos alumnos (integrada en aulas ordinarias o en aulas abiertas, combinada o en centros específicos).
- Apoyo a la integración de alumnos con TGD, colaborando con los centros en el ofrecimiento de una respuesta educativa que favorezca el desarrollo y aprendizaje de estos niños en la escuela ordinaria.
- Apoyo y orientación a las familias; ofreciéndoles información sobre el trastorno, información realista con un enfoque positivo. Y estrategias de intervención y relación con su hijo, que les permita "atacar" los sentimientos de frustración y ansiedad, e implicarse y sentirse útiles en la actividad educativa con su hijo.

Objetivos específicos que nos permiten definir nuestra intervención y el asesoramiento que damos a los docentes con los que trabajamos, sobre (Sotomayor, 2006 —pág. 540):

- *Estrategias metodológicas específicas.* Estructuración ambiental, enseñanza en entornos naturales, significatividad y globalización de las situaciones de aprendizaje, aprendizaje sin error y uso de reforzadores, motivación y generalización, son las estrategias metodológicas que ofrecemos. Junto con otras estrategias específicas para la enseñanza y aprendizaje de la

lecto-escritura, el aprendizaje de habilidades sociales, el uso de material analógico, etc.

- *Sistemas Aumentativos de Comunicación.* Aprendizaje y uso del Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer, y de todo sistema o estrategia que permita el desarrollo de la competencia comunicativa del niño, desde un concepto de comunicación total (con el desarrollo y uso de todas las formas de comunicación posibles y de la intencionalidad comunicativa en el niño).
- *Las alteraciones en el desarrollo social.* Trabajando en ambientes inicialmente muy estructurados y en contextos muy directivos, que potencien el acercamiento y la participación con el otro en una actividad común. Avanzando desde las conductas instrumentales y el juego interactivo, hacia el juego simbólico, los juegos en grupo y las relaciones con los otros.
- *Los problemas de conducta.* Y la aplicación de estrategias específicas de modificación de conducta de índole cognitivo-conductista.

Cabe preguntarse ahora: cómo se desarrolla esa intervención con los centros educativos; qué modelo de funcionamiento implica el asesoramiento y seguimiento de los casos atendidos. Nuestra intervención se organiza a través de los pasos siguientes (Bernabeu, 2001 —pág. 101-102):

### 1. Demanda o solicitud del servicio:

En primer lugar, las demandas llegan desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o desde los Departamentos de Orientación, en los Centros de Secundaria, normalmente por vía telefónica.

Se aprovecha este primer contacto telefónico para acordar una fecha de visita al centro del niño, así como para recoger una serie de datos previos: nombre y edad; diagnóstico —si lo tiene—, y datos sobre su situación actual

(fundamentalmente, qué competencias comunicativo-lingüísticas tiene el niño, cómo es su interacción con otros niños y con los adultos, qué objetos prefiere y cómo es su juego, si presenta estereotipias o hay conductas alteradas, etc.); profesionales y servicios que le han atendido; escolarización, tipo —si lo está—, y medidas que el centro ha puesto en funcionamiento para atender sus necesidades; datos de interés sobre el contexto familiar; y tipo de demanda que se realiza.

### 2. Desplazamiento al centro que realiza la demanda, para la observación del niño, la recogida de información y la aportación de las primeras orientaciones y documentación

Cuando visitamos el centro por primera vez, realizamos una observación del niño en el contexto, sin intervenir directamente, para ver cómo actúa. También interactuamos con él y provocamos situaciones interactivas, de juego,..., para poder hacer una observación y valoración más completa de sus características y necesidades: si tiene intención comunicativa; si nos mira y mantiene la mirada; a qué tipo de órdenes responde; estrategias que utiliza para conseguir lo que desea; si presenta estereotipias y/o manifiesta preferencia por algún tipo de objeto/actividad; si acepta los cambios de espacio/actividad, en sus rutinas; tipo de juego que realiza; cómo responde ante la cercanía de un adulto u otro niño; etc.

Pero, no ha terminado aquí nuestro trabajo; continuamos reuniéndonos con los profesionales: hacemos un intercambio de información, en base a las observaciones realizadas, y comenzamos, así, el proceso de intervención y asesoramiento.

Finalizamos, en caso necesario, con una pequeña entrevista con los padres, para: conocer los comportamientos del niño fuera del centro, en el contexto socio-familiar, o sus perspectivas, conocimientos y aceptación del trastorno de su hijo; y dar pautas y orientaciones básicas de intervención para casa.

### 3. Visita al colegio de los profesionales que intervienen de forma directa con el niño:

A través de esta visita, los profesionales que la realizan, pueden conocer, *in situ*, la organización de la respuesta educativa y las estrategias metodológicas que se utilizan en el colegio "Las Boqueras": programa de estructuración ambiental, programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer, o la enseñanza por entornos. Y pueden ver, material didáctico elaborado por otros centros a los que también atiende el CERECA, y que pueden servir de guía para/en el trabajo con otros niños (agendas de aula y personalizadas, material analógico y visual, material para el trabajo de la lecto-escritura).

Con un contenido y un formato eminentemente práctico, en esta visita, también se muestran videos sobre el trabajo en logopedia y el uso del Schaeffer, la organización de las actividades de asamblea en Educación Infantil y ejemplos de trabajo con el PEANA. Y se les proporciona aquella documentación que pueda serles de utilidad, así como nuevas pautas de intervención.

Además de aspectos generales, también tratamos cuestiones específicas: problemas y/o necesidades que hayan podido surgir a lo largo del tiempo transcurrido desde nuestra primera visita al colegio.

### 4. Evaluación y seguimiento de los casos atendidos:

Como último paso de este modelo de actuación, el seguimiento de los casos se realiza desplazándonos de nuevo a los centros para conocer la evolución del alumno, y apoyar al centro en:

- Las dificultades que encuentra en poner en funcionamiento las pautas y orientaciones propuestas.

- Las conductas desafiantes que pueda manifestar el niño en el ámbito escolar y/o familiar.
  - Aportando nueva información y/o documentación de interés.
  - Manteniendo, en caso necesario, reuniones generales, a nivel de ciclo y/o claustro, en función de las necesidades planteadas.
- ✓ Ofreciendo información y formación a nuevos profesionales que se incorporen al centro y/o intervengan con el niño.

- Dando información —a través de nuestro departamento de orientación— sobre actividades de ocio y tiempo libre, convocatoria de ayudas, y todos aquellos recursos de utilidad para profesionales y padres.
- Manteniendo entrevistas con los padres del alumno siempre que sea oportuno o necesario.
- Coordinación con otros servicios y asociaciones.

El seguimiento y la periodicidad de las visitas estará en función de la complejidad de cada caso y del número de las nuevas demandas al CERECA. No obstante, aquel debe realizarse de forma sistemática y continua.

### 3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL CERECA. HACIA LA CALIDAD DEL SERVICIO:

#### • Justificación:

La evaluación en el ámbito educativo, y en concreto de los procesos de enseñanza, se entiende como una actividad continua y sistemática, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya finalidad consiste en obtener la máxima información sobre el alumno, el proceso educativo y todos los factores que en él intervienen, para tomar decisiones con el fin de orientar y ayudar al

alumno y mejorar el proceso educativo, reajustando objetivos, pensando nuevos programas, métodos y recursos.

Aunque el título de este epígrafe pueda parecer demasiado ambicioso y algo ambiguo, queremos con él destacar nuestra intención de mejora continua del servicio que ofrecemos y del trabajo que desarrollamos con los centros y personas que lo solicitan. Por otra parte, pretende ser una continuación del trabajo realizado por Maribel Bernabeu Guerrero quien, como responsable de este servicio desde su creación hasta el curso 2003-04, lo organizo, y puso en marcha un modelo de funcionamiento que todavía hoy sigue dirigiendo la atención del CERECA a quienes demandan nuestra colaboración.

Además, queríamos: evaluar el CERECA, y valorar los resultados alcanzados durante los cursos 2003-04 y 2004-05, coincidiendo con el cambio en la composición del Centro de Recursos; y retomar, así, la labor de autoevaluación que ya realizó nuestra compañera Maribel durante el curso 1999-2000, y cuyos resultados fueron publicados en la Revista de Atención Temprana de la Región de Murcia (vol. 4, núm. 2, 2001).

#### • Objetivos:

Ya hemos visto qué pretendíamos con este proceso de evaluación. Pero, concretemos un poco más los objetivos específicos que guiaron este proceso:

- Conocer la opinión de los distintos profesionales con los que habíamos trabajado a lo largo de los cursos 2004-05 y 2005-06, y analizar: la efectividad de las orientaciones y los materiales aportados, la idoneidad del modelo de funcionamiento del servicio, y su incidencia real en la labor pedagógica de los docentes.
- Valorar la efectividad de nuestro modelo de formación y asesoramiento, y de las estrategias que utilizamos en este proceso, así como de las visitas a nuestro centro educativo (con el visionado de videos y el uso de ejemplos prácticos, de material específico para la intervención educativa con niños con TEA).

— Conocer la respuesta específica, por parte del CERECA, a las necesidades que plantean los centros educativos, en relación con nuestras líneas básicas de intervención: estrategias metodológicas, el uso de Sistemas Aumentativos de Comunicación, el desarrollo de las habilidades sociales y de juego, los problemas de conducta; para introducir los cambios necesarios.

**• Contenidos:**

Los contenidos que los profesionales con los que hemos trabajado debían valorar son:

- Tiempo transcurrido entre la demanda de la intervención.
- Proceso de intervención:
- Utilidad de los recursos y materiales aportados: bibliográficos y didácticos.

**• Metodología:**

Durante el segundo trimestre del curso 2005-06, se elaboró el citado cuestionario (que acompaña a este estudio como *Anexo I*), aprovechando la presencia en el centro de una alumna de Psicopedagogía, Aurora Rubio Sánchez, que colaboró muy activamente en su realización.

Una vez definidos los ámbitos que componían el cuestionario y su contenido, durante el mes de Mayo, nos pusimos en contacto, vía telefónica, con los centros, a los que se explicó el proyecto y se solicitó su participación.

Hecho esto, se les enviaba una copia del cuestionario por correo electrónico o por fax, recordándoles que podían hacérselo llegar cumplimentado, a su vez, por correo ordinario, a través de fax o de correo electrónico.

Ya que la colaboración en esta evaluación era totalmente anónima, para poder conocer “quién” cumplimentaba el cuestionario, así como el tipo de demanda atendida, los encuestados debían completar los siguientes campos: tipo de centro o servicio que contesta al cuestionario, número de alumnos a

los que se ha atendido y qué diagnóstico presentan, o qué tipo de demanda fue la realizada inicialmente al CERECA.

**• Presentación/análisis de resultados:**

En la evaluación del CERECA, de los 85 centros atendidos durante los cursos 2004/05 y 205/06 (divididos en: 3 CDIAT y 2 EIM, 69 CEIP, 3 CEE, y 8 IES), se envió el cuestionario de evaluación a 54 centros, de los cuales solo 23 lo devolvieron cumplimentado.

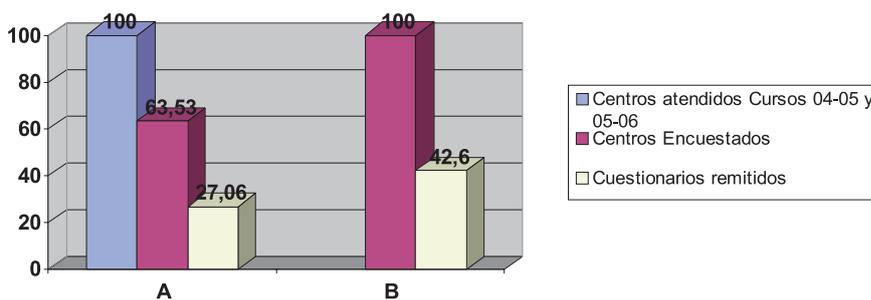
En cuanto al primero de los ítems a evaluar: el tiempo transcurrido desde la demanda de intervención y su inicio; de los 23 centros que cumplimentaron el cuestionario: en once de los veintidós casos (47,83%), nuestra intervención comenzó transcurrido menos de un mes tras la demanda (uno de ellos definido solo como breve); siete centros (30,43%), recibieron nuestra primera visita entre uno y dos meses después de la demanda (de los que uno la define como breve); en dos casos (8,69%), el inicio de nuestra intervención se demoró más de dos meses; y tres de los centros encuestados (13,04%) no responden a esta cuestión. Para una mayor

rapidez en la corrección de los datos, hemos identificado como: breve, una intervención que tiene lugar en el primer mes después de la demanda; intermedia, la que se produce de uno a dos meses después de la demanda; y como larga, la que tiene que esperar más de dos meses. Así, aquellos cuestionarios en los que solo se han completado uno de los campos posibles —tiempo transcurrido o valoración de ese tiempo— hemos hecho coincidir la información como indicábamos más arriba.

Cómo valoran los centros que respondieron al cuestionario el inicio de nuestra intervención: la primera toma de contacto, con la observación del niño, el intercambio de información y las primeras orientaciones y pautas educativas.

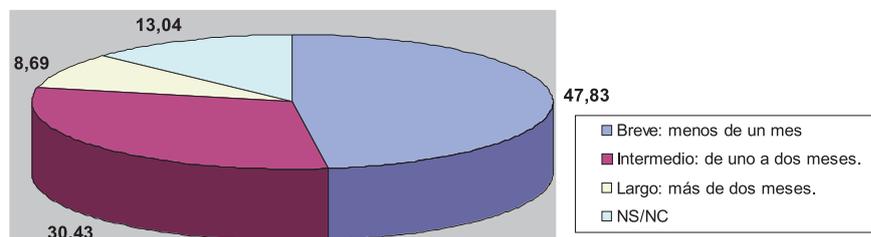
Aquí, como en el resto de ítems a evaluar, los profesionales que rellenaron el cuestionario, tenían la posibilidad de valorar nuestro trabajo con una puntuación de 1 a 4: entendiéndose una puntuación de 1 como una intervención *nada eficaz*, como 2 la *poco eficaz*, la de 3 como una intervención *eficaz*, y la puntuación 4 como *muy eficaz*. Aunque, en el cuestionario dábamos la posibilidad de que los propios centros hicieran una evaluación cualitativa de nuestro trabajo, con un espacio debajo de cada ítem

**Datos de Participación en el Proceso de Evaluación del CERECA**



A: Datos del total de centros atendidos. B: Datos del total de centros encuestados.

**Tiempo Transcurrido desde la Solicitud del Servicio hasta el Inicio de la Intervención**



para que apuntaran las anotaciones que creyesen oportunas, aquí solo vamos a recoger los resultados de la evaluación cuantitativa, de valoración más directa. De los 23 cuestionarios recibidos, catorce de ellos (el 60,87%) definieron el inicio del proceso de intervención con 3 puntos —eficaz—; y los nueve restantes (el 39,13%), con una puntuación 4 —muy eficaz.

En cuanto a la visita que se programa al Centro Educativo “Las Boqueiras”, para continuar con el proceso de asesoramiento y orientación: ocho de los centros encuestados (34,79%), valoran ésta con una puntuación de 3 —eficaz—; otros ocho centros (el 34,79%), la definen como muy eficaz —puntuación 4—; y los siete restantes (un 30,43%), no valoran este ítem. Cabe destacar aquí, que no en todos los casos atendidos se ha programado la visita al Colegio de “Las Boqueiras”; ésta sólo se programa en función del tipo de demanda y de las necesidades de los profesionales que demandan nuestra colaboración.

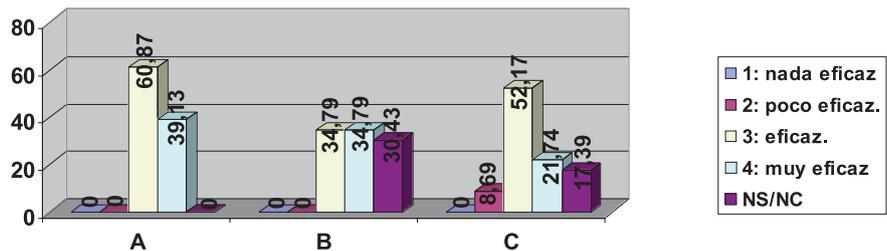
A la hora de valorar el seguimiento de los casos atendidos: dos centros (el 8,69%) lo puntúan con un dos —intervención poco eficaz—; doce centros (52,17%) responden con una puntuación de 3 —eficaz—; cinco (el 21,74%), nos valoran con un 4 —intervención muy eficaz—; y cuatro centros (17,39%), no evalúan este ítem (especificando dos de ellos que el seguimiento no fue necesario por distintas cuestiones).

Por último, a la hora de valorar la utilidad de los materiales aportados durante todo el proceso de intervención —atención de la demanda y seguimiento de la misma—, los centros y profesionales que han participado en este proceso de evaluación de nuestro servicio puntuaron los distintos subítem de este epígrafe como sigue: (Hemos considerado que los ítems que no son valorados por los centros, son aquellos sobre los que no se ha intervenido, como en ejemplos anteriores.)

**• Material bibliográfico:**

- Información sobre los Trastorno Generalizados del Desarrollo: once centros (47,83%), nos puntúan 3

**Valoración Proceso Intervención**



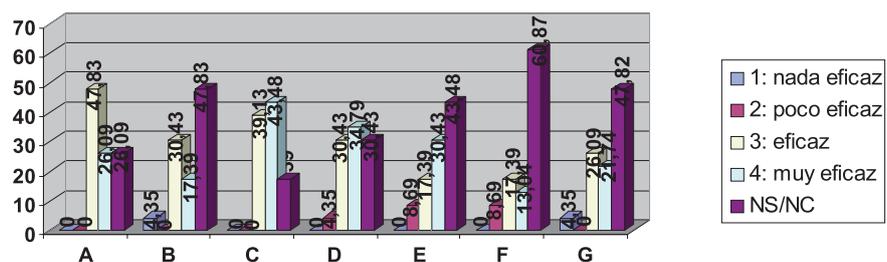
- A:** Primera intervención (observación y primera entrevista, primeras orientaciones).
- B:** Visita de los profesionales al Colegio “Las Boqueiras”.
- C:** Seguimiento del caso: periodicidad, nuevos materiales y orientaciones/propuestas de intervención.

—eficaz—; seis (26,09) puntúan 4 —muy eficaz—; y seis (26,09%), no valoran este ítem.

- Sistemas de Comunicación: un centro (4,35%) valora este ítem con un 1 —poco eficaz-; siete (30,43%) nos puntúan con un 3 —eficaz—; cuatro centros (17,39%) lo valoran con 4 puntos —muy eficaz—; y once (47,83%) lo dejan en blanco.
- Habilidades Sociales (estrategias de juego, interacción con iguales, uso de Historias Sociales): nueve centros (39,13%), puntúan con un 3 —eficaz—; diez (43,48%) con un 4 puntos —muy eficaz—; y cuatro (17,39%), lo dejan en blanco.
- Estructuración ambiental y uso de agendas de aula: uno centro (4,35%) nos valora con un 2 —poco eficaz—; siete (30,43%) con un 3 —eficaz—; ocho (34,79%) con un 4 —muy eficaz—; y siete centros (30,43%) dejan este ítem en blanco.

- Problemas de conducta y estrategias de modificación de conducta: dos centros (8,69%) nos asigna un 2 —poco eficaz—; cuatro (17,39%) puntúan 3 —eficaz—; siete centros (30,43%), valoran el ítem con un 4 —muy eficaz—; y diez centros (43,48%) lo dejan en blanco.
- Proceso de adquisición de la Lecto-Escritura: dos centros (8,69%) valoran este ítem con un 2 —poco eficaz—; cuatro (17,39%) son asignan un 3 —eficaz—; tres (13,04%), un 4 —muy eficaz—; y catorce centros (60,87%) dejan el ítem en blanco.
- Propuestas de intervención para las familias: un centro (4,35%) valora este ítem con un 1 —nada eficaz—; seis (26,09%), asignan al ítem un 3 —eficaz—; cinco centros (21,74%), lo valoran con un 4 —muy eficaz—; y en once de los cuestionarios (47,82%) no cumplimentan este ítem.

**Valoración Material Bibliográfico Aportado**



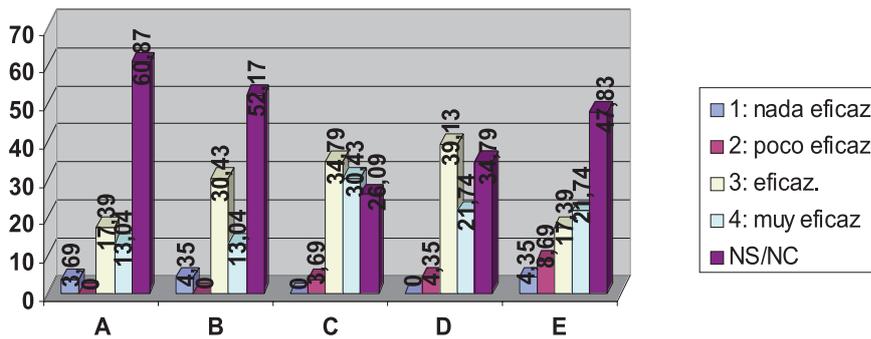
- A:** Información sobre TGD.
- B:** SSAACC.
- C:** Habilidades Sociales.
- D:** Estructuración ambiental y uso de agendas.
- E:** Modificación de conducta.
- F:** Proceso lecto-escritor.
- G:** Propuestas de intervención con Familias.



• Material didáctico:

- Visionado de vídeos sobre el aprendizaje y uso de signos (Sistema de Comunicación Total de B. Schaeffer): dos centros (3,69%) valoran el ítem con un 1 —nada eficaz—; cuatro centros (17,39%), nos puntúan con un 3 —eficaz—; tres (13,04%), lo valoran con un 4 —muy eficaz—; y catorce (60,87) no lo valoran.
- Visionado de vídeos y ejemplificación en el Colegio “Las Boqueras” sobre la realización de las agendas de aula: un centro (4,35%), lo valora con un 1 —nada eficaz—; siete centros (30,43%) nos puntúan 3 —eficaz—; tres centros (13,04%) lo valora con un 4 —muy eficaz—; y doce centros (52,17%) dejan el ítem en blanco.
- Ejemplos aportados de Agendas personalizadas, y material analógico (uso de información visual: carteles de anticipación, carteles con normas de clase, etc.): dos centros (3,69%), los valora con un 2 —poco eficaz—; ocho (34,79%), valoran nuestra aportación con un 3 —eficaz—; siete centros (30,43%), puntúan 4 —muy eficaz—; y seis centros (26,09%) dejan el ítem en blanco.
- Ejemplos de Historias Sociales y Scripts Sociales: un centro (4,35%) valora nuestra aportación con un 2 —poco eficaz—; nueve (39,13%), la valoran con un 3 —eficaz—; cinco centros (21,74%) nos puntúan con 4 —muy eficaz—; y ocho (34,79%) no la valoran.
- Material de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura (libros personali-

Valoración Material Didáctico Aportado



- A: Visionado videos sobre el aprendizaje y uso del Schaeffer.
- B: Visionado y ejemplificaciones sobre la elaboración de las agendas de aula.
- C: Ejemplos de agendas personalizadas y material analógico.
- D: Ejemplos de Historias y Script Sociales.
- E: Material de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura.

zados y libros de lectura con identificación de imágenes, fichas de iniciación a la lecto-escritura,...): un centro (4,35%) lo evalúa con un 1 —nada eficaz—; dos centros (8,69%) le asigna un 2 —poco eficaz—; cuatro centros (17,39%) lo puntúan con un 3 —eficaz—; cinco (21,74%) lo hacen con un 4 —muy eficaz—; y once (47,83%) lo dejan en blanco sin valorar.

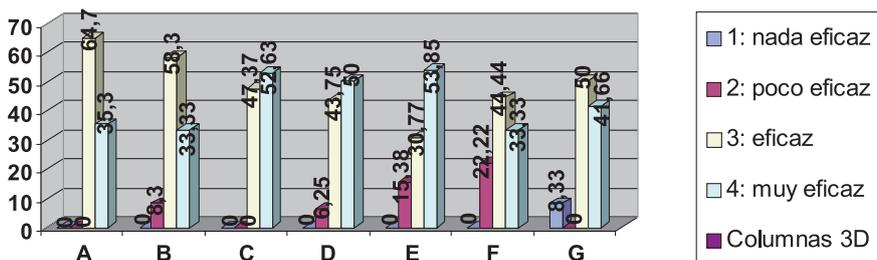
hemos intentado buscar nuevo material impreso como ejemplos didácticos que nos permitieran mejorar nuestra oferta a los centros; si bien, los valores que alcanzan aquí las puntuaciones “nada eficaz” y “poco eficaz” no superan el cinco por ciento en la mayoría de los ítems, salvo en dos de ellos (material bibliográfico sobre conductas problemáticas y proceso lecto-escritor) en las que no alcanzan el diez por cierto del total.

• Conclusión y propuestas de mejora:

El encontrar en muchos de estos ítem un elevado número de casillas sin marcar, nos llevó a valorar tan solo la presencia de valoraciones con una puntuación de 1 ó 2 (nada o poco eficaz) para cambiar aquí el planteamiento de trabajo y ampliar/cambiar el material que se ha venido ofreciendo a los centros y al profesorado. En este sentido,

Para terminar con el análisis de los resultados de la evaluación que, del CEREY y su funcionamiento, se ha hecho en los dos cursos anteriores, creemos que los datos más significativos, y que nos pueden llevar a una valoración más real de la situación actual, son los que hacen referencia al proceso de intervención, y la evaluación de: la primera intervención, la visita a nuestro centro y el seguimiento de los casos; ya que, a la hora de valorar los recursos y materiales que ofrecíamos a los centros, éstos han tenido para valorar una relación de temas/contenidos muy específica que, tal vez, en muchos de los casos no responden a las necesidades reales que plantean y al trabajo realizado con ellos. Así, en la siguiente tabla quedan representados los datos aportados por los centros, sin la variable “no sabe no contesta” representada en las dos últimas tablas en las que se valoraba la utilidad de los materiales aportados:

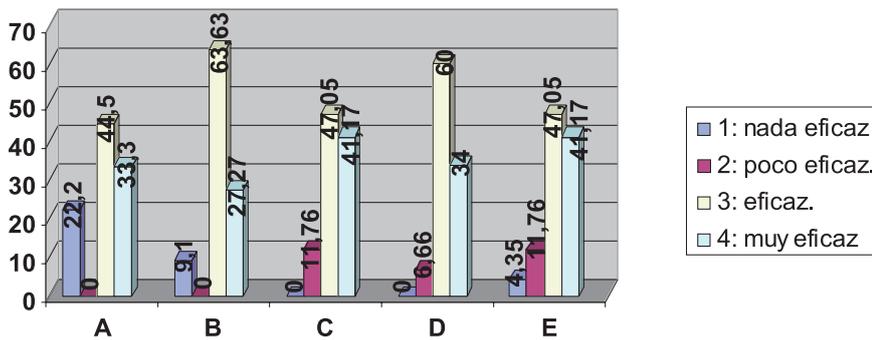
Valoración Material Bibliográfico Aportado



- A: Información sobre TGD.
- B: SSAACC.
- C: Habilidades Sociales.
- D: Estructuración ambiental y uso de agendas.
- E: Modificación de conducta.
- F: Proceso lecto-escritor.
- G: Propuestas de intervención con Familias.

Si observamos, por otra parte, la Valoración del Proceso de Intervención, vemos cómo se valora muy positivamente: tanto, primero, el inicio de la intervención; segundo, la visita que los

Valoración Material Didáctico Aportado



A: Visionado videos sobre el aprendizaje y uso del Schaeffer.

B: Visionado y ejemplificaciones sobre la elaboración de las agendas de aula.

C: Ejemplos de agendas personalizadas y material analógico.

D: Ejemplos de Historias y Script Sociales.

E: Material de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura.

profesionales con los que colaboramos hacen al Centro "Las Boqueras" y las sesiones de trabajo que aquí planificamos; como, en tercer y último lugar, el seguimiento que hacemos de cada caso. Valorando, en general, nuestro trabajo como "eficaz" y "muy eficaz" en porcentajes superiores al 50 por ciento.

En cuanto al tiempo transcurrido desde la solicitud del servicio hasta el inicio de la intervención más del 47% valora que este ha sido breve y tan solo el 8% lo considera largo.

Consideramos —y así lo hemos empezado a hacer— que podría favorecer más si cabe, la coordinación, seguimiento y evaluación del alumnao que atendemos desde el CERE, si planteamos con los profesionales que intervienen con alumnos con autismo y otros TGD una comunicación sistemática a través de correo electrónico con una periodicidad concreta, en función de las necesidades que planteé cada caso en particular.

También ganaríamos en eficacia, tal y como mencionábamos anteriormente, y queda demostrado en un trabajo anterior (Sotomayor, 2006), si hiciéramos uso de Internet, y en concreto de la página web de la Consejería de Educación y Cultura de la región de Murcia —www.centrosderecursos.net—, como fuente de información específica, y descarga e intercambio de todo tipo de material didáctico y bibliográfico, tal y como se hacía en años anteriores y que tan buenos resultados dio.

Creemos que la muestra, con la que hemos realizado esta evaluación, es lo

suficiente representativa, para que los datos que mostramos nos sean de utilidad, ya que se refiere a un total de 44 alumnos de 23 centros educativos diferentes.

De cara a próximos cursos escolares y en aras a realizar una evaluación mas representativa del servicio que presta el CERE, planteamos la necesidad de repetir esta evaluación de manera periódica, intentando ampliar la participación en este proceso al mayor número posible de centros educativos, lo que nos permitirá una valoración más exhaustiva de nuestro trabajo, y mejorar y desarrollar mas eficazmente todas nuestras intervenciones desde el CERE.

#### 4.- PARA TERMINAR:

Como colofón al trabajo presentado en este artículo, y como muestra de nuestra intención de mejora permanente de nuestra labor con los centros educativos y equipos de orientación educativa y psicopedagógica que demandan nuestra colaboración, presentamos aquí también un nuevo modelo de cuestionario (Anexo II) que pretendemos utilizar en el futuro, dentro de ese proceso de evaluación continua del Centro de Recursos para Personas con Autismo y otros TGD (CERE) del CPEE "Las Boqueras". Proceso de evaluación continua que responde, como hasta ahora, a nuestra intención de ofrecer un servicio de calidad y al convencimiento de que nuestra intervención

posibilita a los docentes el desarrollo de estrategias y técnicas eficaces para dar respuesta a las necesidades educativas tan específicas e individualizadas de estos alumnos, a través de programas formales de enseñanza explícita y estructurada de las capacidades/habilidades alteradas, relacionadas con áreas básicas del desarrollo (alteraciones en el área social, problemas de comunicación y lenguaje, alteraciones en el área de flexibilidad, y alteraciones en el área de ficción), y que muchas veces no están presentes en el curriculum o, si lo están, solo lo hacen en niveles/etapas previas y no con posterioridad. Son capacidades que, como decimos, deben tenerse en cuenta y estar presentes en su propuesta curricular de manera clara e intencional, y tener un peso relevante a lo largo de toda su escolaridad.

No en vano, y recordando las palabras de Pilar Martín Borreguero (citada en Sotomayor, 2006 —pág. 546), "como consecuencia de esta enseñanza estructurada e intensiva, los niños pueden aprender un repertorio de comportamientos adaptativos que facilitan sus interacciones. Y pueden ver incrementada su conciencia social, al tiempo que adquieren estrategias adecuadas de solución de conflictos sociales y mejoran su capacidad de autorregulación, lo que puede aumentar su participación en actividades sociales".

#### 5.- BIBLIOGRAFÍA:

- Bernabeu, M. I. (2001): "Intervención del Centro de Recursos para Personas con Autismo y otros Trastornos del Desarrollo (CERE) en el Ambiente de la Atención Temprana". Murcia: Revista de Atención Temprana. Vol. 4, núm. 2. (Pág. 100-107.)
- Sotomayor, J. A. (2006): "Un Portal Educativo como Medio de Difusión y Apoyo al Uso de Historias Sociales y Material Analógico en el Trabajo con Niños con TGD". En, J. Rodríguez, R. Sánchez y F. J. Soto: "Las Tecnologías en la Escuela Inclusiva: Nuevos Escenarios, Nuevas Oportunidades". Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (Pág.: 539-547.)



## ANEXO I

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN.

## CENTRO DE RECURSOS PARA PERSONAS CON AUTISMO Y OTROS TRASTORNOS DEL DESARROLLO (CEREA)

Curso escolar: 2005/06

Desde el CEREA, cada año pretendemos dar respuestas educativas más eficaces y efectivas a las demandas que recibimos desde los Centros Educativos de la Región.

Con el presente cuestionario pretendemos recabar información, así como conocer su opinión en torno a una serie de cuestiones relacionadas directamente con nuestro funcionamiento.

La cumplimentación de este cuestionario nos ofrecerá datos de gran valor, los cuales podremos utilizar para mejorar nuestra organización y sistema de funcionamiento.

Por ello, agradeciendo de forma anticipada su colaboración, le rogamos que responda con la mayor sinceridad posible, condición necesaria para llevar a cabo una evaluación fiable y válida del CEREA. Si en alguna de las cuestiones lo cree conveniente puede hacer matizaciones, comentarios, sugerencias...

LE ROGAMOS ENCARECIDAMENTE CUMPLIMENTE TODOS LOS ÍTEMS DE ESTE CUESTIONARIO.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

## 1. Este cuestionario lo está usted cumplimentando como:

- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico
  - De sector
  - Específico
  - Atención Temprana
- Departamento de Orientación en Centro de Educación Secundaria
- Centro de Educación Infantil y Primaria
- Centro de Educación Especial
- Otros. Identifíquelo:.....

## 2. Número de alumnos que han sido atendidos por el CEREA, durante los cursos 2004-05 y 2005-06:

- ¿Cuántos? .....

## 3. ¿Qué tipos de trastornos presentan los alumnos por los que se realizó las demandas al CEREA?

Nº Alumnos	
	<input type="checkbox"/> Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)
	<input type="checkbox"/> Autismo
	<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger
	<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett
	<input type="checkbox"/> Trastorno Desintegrativo de la Infancia
	<input type="checkbox"/> Trastorno del Desarrollo No Especificado
	<input type="checkbox"/> Trastornos de Conducta
	<input type="checkbox"/> Otros:.....

## 4. ¿Cuál fue el motivo de la demanda?

- Diagnóstico
- Intervención Educativa
- Modificación de Conducta
- Otros. Especifíquelo: .....

**5. Indique el tiempo de respuesta por parte del CERE A desde la solicitud del servicio hasta la primera visita:**

- menos de un mes,
- de uno a dos meses,
- más de dos meses.

Valore el intervalo de tiempo: **BREVE-INTERMEDIO-LARGO** (tache la respuesta).

**6. Valore el proceso de intervención del profesional por el que fue atendido. Marque la opción que crea más conveniente con una cruz (entendiendo como 1-nada eficaz, 2-poco eficaz, 3-eficaz, 4-muy eficaz):**

**6.1. Visita de los profesionales de CERE A a su centro para realizar:**

- intercambio de información,
- observación directa del alumno,
- primeras orientaciones in situ.

Valoración:..... **1 2 3 4.**

Observaciones.....  
 .....  
 .....

**6.2. Visita que han realizado al Centro Educativo "Las Boqueras":**

- observación, in situ, de las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en nuestro centro educativo;
- visionado de vídeos sobre puesta en marcha de actividades específicas (agendas de aula y dinámicas de grupo con niños en integración, sesiones de trabajo con el sistema de Comunicación Total Schaeffer,...);
- documentación y materiales aportados para orientar la intervención educativa con vuestro alumno.

Valoración:..... **1 2 3 4.**

Observaciones:.....  
 .....  
 .....

**6.3. El seguimiento realizado a los alumnos por parte del CERE A:**

- periodicidad de las visitas;
- materiales aportados; y
- estrategias de intervención indicadas ante los nuevos problemas que van surgiendo en el trabajo diario con el alumno/a (problemas de conducta, cambio de etapa, inicio del proceso de adquisición de la lecto-escritura, etc.).

Valoración:..... **1 2 3 4.**

Observaciones.....  
 .....  
 .....

**7. Valore la utilidad de los distintos tipos de materiales que le ha podido aportar el CERE A de 1 a 4 (entendiendo como 1-nada eficaz, 2-poco eficaz, 3-eficaz, 4-muy eficaz):**

- Material bibliográfico:
- Información sobre los Trastorno Generalizados del Desarrollo..... **1 2 3 4.**
- Sistemas de Comunicación..... **1 2 3 4.**
- Habilidades Sociales (estrategias de juego, interacción con iguales, uso de Historias Sociales)..... **1 2 3 4.**
- Estructuración ambiental y uso de agendas de aula ..... **1 2 3 4.**
- Problemas de conducta y estrategias de modificación de conducta..... **1 2 3 4.**
- Proceso de adquisición de la Lecto-Escritura..... **1 2 3 4.**
- Propuestas de intervención para las familias..... **1 2 3 4.**



— Material didáctico:

- Visionado de vídeos sobre el aprendizaje y uso de signos (Sistema de Comunicación Total de B. Schaeffer) ..... 1 2 3 4.
- Visionado de vídeos y ejemplificación en el Cole "Las Boqueras" sobre la realización de las agendas de aula ..... 1 2 3 4.
- Ejemplos aportados de Agendas personalizados, y material analógico (uso de información visual): carteles de anticipación, carteles con normas de clase, etc..... 1 2 3 4.
- Ejemplos de Historias Sociales y Scripts Sociales..... 1 2 3 4.
- Material de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura: libros personalizados y libros de lectura (identificación de imágenes, fichas de iniciación a la lecto-escritura) ..... 1 2 3 4.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

## ANEXO II

*Planteamos realizar una estadística de los centros/casos atendidos en función de: edad de los sujetos atendidos, y la etapa educativa en que se encuentran escolarizados (ya que el CEREА interviene en todas las etapas educativas: educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, Centros Específicos de Educación Especial, pero también con otras Asociaciones y Centros Ocupaciones). Como cada etapa educativa requiere actuaciones distintas, este aspecto nos permitirá una mayor clarificación de la tipología de demanda a la que nos enfrentamos y evaluar con una mayor eficacia las intervenciones realizadas en cada caso particular.*

### Modelo de CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Desde el CEREА, cada año pretendemos dar respuestas educativas más eficaces y efectivas a las demandas que recibimos desde los Centros Educativos de la Región.

Con el presente cuestionario pretendemos recabar información, así como conocer su opinión en torno a una serie de cuestiones relacionadas directamente con nuestro funcionamiento.

La cumplimentación de este cuestionario nos ofrecerá datos de gran valor, los cuales podremos utilizar para mejorar nuestra organización y sistema de funcionamiento.

Por ello, agradeciendo de forma anticipada su colaboración, le rogamos que responda con la mayor sinceridad posible, condición necesaria para llevar a cabo una evaluación fiable y válida del CEREА. Si en alguna de las cuestiones lo cree conveniente puede hacer matizaciones, comentarios, sugerencias...

LE ROGAMOS ENCARECIDAMENTE CUMPLIMENTE TODOS LOS ÍTEMS DE ESTE CUESTIONARIO.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

#### Este cuestionario lo está cumplimentando como:

- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico
  - De sector
  - Específico
  - Atención Temprana
- Departamento de Orientación en Centro de Educación Secundaria
- Centro de Educación Infantil y Primaria
- Centro de Educación Especial
- Otros. Identifíquelo:.....

**1. ¿Qué tipos de trastornos presentan los alumnos por los que se realizó las demandas al CEREА?**

Nº Alumnos	Edad, Etapa y Nivel Educativo	Tipo de Trastorno
		<input type="checkbox"/> Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)
		<input type="checkbox"/> Autismo
		<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger
		<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett
		<input type="checkbox"/> Trastorno Desintegrativo de la Infancia
		<input type="checkbox"/> Trastorno del Desarrollo No Especificado
		<input type="checkbox"/> Trastornos de Conducta
		<input type="checkbox"/> Otros:.....
<b>CLAVES</b> Etapa Educativa: <b>EI</b> -Educación Infantil; <b>EP</b> -Educación Primaria; <b>ESO</b> -Educación Secundaria Obligatoria; <b>B</b> -Bachillerato. Nivel Educativo: N1, N2, N3,... (Ejemplo: EI N1, para un niño escolarizado en Educación Infantil de 4 años; ó ESO N3, para un alumno que cursa 3º de Educación Secundaria.)		

**2. Indique el tiempo de respuesta por parte del CEREА desde la solicitud del servicio hasta la primera visita:**

- menos de un mes/breve,
- de uno a dos meses/intermedio,
- más de dos meses/largo.

**3. Valore el proceso de intervención del profesional por el que fue atendido. Marque la opción que crea más conveniente con una cruz (entendiendo como 1-nada eficaz, 2-poco eficaz, 3-eficaz, 4-muy eficaz):**

**3.1. Visita de los profesionales de CEREА a su centro para realizar:**

- intercambio de información ..... 1 2 3 4,
- observación directa del alumno ..... 1 2 3 4,
- primeras orientaciones in situ ..... 1 2 3 4.

Observaciones:.....  
 .....  
 .....

**3.2. Visita que han realizado al Centro Educativo "Las Boqueras" (valorar en caso de haber realizado ésta):**

- Observación, in situ, de las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en nuestro centro educativo ..... 1 2 3 4.
- Visionado de vídeos sobre puesta en marcha de actividades específicas (agendas de aula y dinámicas de grupo con niños en integración, sesiones de trabajo con el sistema de Comunicación Total Schaeffer,...) ..... 1 2 3 4.
- Documentación y materiales aportados para orientar la intervención educativa (por ejemplo: información sobre los TGD, sistemas de comunicación, estructuración ambiental y uso de agendas de aula, otras metodologías específicas,...) ..... 1 2 3 4.

Observaciones:.....  
 .....  
 .....



**3.3. El seguimiento realizado a los alumnos por parte del CEREY** (valorar en caso de que se haya llevado a cabo este seguimiento):

— periodicidad de las visitas .....	1	2	3	4.
— materiales aportados .....	1	2	3	4.
— estrategias de intervención indicadas ante los nuevos problemas que van surgiendo en el trabajo diario con el alumno/a (ejemplo: problemas de conducta, cambio de etapa, inicio del proceso de adquisición de la lecto-escritura, etc.).....	1	2	3	4.

Observaciones.....  
.....  
.....