

BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN CASTILLA-LA MANCHA



JORNADAS DE PRIMAVERA 2009

Este año hemos preparado un fin de semana en Valverde de los Arroyos, en el corazón de Guadalajara, que no puedes perderte.

Más información en la pág. 9

Proyecto Heziberri: una reflexión colectiva sobre la educación que necesitan nuestros niñ@s

Nélida Zaitegi nos presenta este proyecto que se está desarrollando en el País Vasco y que busca ofrecer al alumnado una educación adaptada a las necesidades de la sociedad actual . PÁGINA 21

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Primera entrega de este artículo escrito por Magno-
lia de Castro y Maite Díaz que ofrece información
de gran utilidad sobre este síndrome. PÁGINA 3

Sobre la tutoría individualizada

Jesús Hernández nos cuenta en este artículo los
aspectos generales de los Programas de Tutorías
Individualizadas que se están llevando a cabo en
los Centro Educativos de la Consejería de Educa-
ción de la JCCM. PÁGINA 10

La Ley de Educación en Castilla- La Mancha y los orientadores

Desde Apoclam queremos animarte a que parti-
cipes con tus propuestas en el "documento de
bases para una Ley de Educación en Castilla-La
Mancha". PÁGINA 22

TAMBIÉN EN ESTE NÚMERO

II Seminario de la Fundación para la Libertad: "El pacto escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación"	PÁGINA 7
La respuesta al alumnado con discapacidad motora desde un centro de Educación Especial	PÁGINA 11
Influencia de las variables lingüísticas sobre la dificultad de los problemas aritmético-verbales	PÁGINA 16
El valor educativo del cine	PÁGINA 18
Bibliografía comentada	PÁGINA 23
Actualización legislativa	PÁGINA 24

PUBLICORREO

EN EL EPICENTRO.

El segundo trimestre se constituye en el eje sobre el que giran los programas fundamentales del curso. Es el momento en el que los estudiantes deben tomar, en colaboración con sus padres, decisiones importantísimas, no definitivas pero sí fundamentales, pues aunque es cierto que "todos los caminos conducen a Roma", un camino más largo y tortuoso puede dar al traste con la consecución de una meta.

Los intereses por un determinado campo profesional son fáciles de determinar en el nivel de aspiraciones; la historia académica (¿qué tengo?) la constituye el currículo fundamentado, los itinerarios seguidos por el alumno. Pero lo que hay que equilibrar, como mínimo al mismo nivel, es la inversión que, el alumno con su esfuerzo y la familia con sus apoyos emocionales y crematísticos, estén dispuestos a realizar para alcanzar las competencias de un buen profesional. Y es en este proceso donde el orientador/a juega un papel primordial con su asesoramiento imparcial, adecuado y científico.

Abordamos en este Boletín, con el fin de darlo a conocer a todos, el meritorio trabajo de compañeros en ASESORAMIENTO Y APOYO ESPECIALIZADO.

Estas Actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado se vienen desarrollando, entre otros, en el Centro Educativo de APACE desde sus inicios en el año 1979, momento en el que este centro denominaba a estas actuaciones "Apoyo a la Integración".

Por esta labor, y por otras muchas similares, la Consejería de Educación y Ciencia premió a la Asociación de Ayuda a la Parálisis Cerebral (APACE) de Toledo por su labor de atención, integración escolar, familiar, social y laboral de personas con parálisis cerebral y discapacitados afines, destacando en especial las acciones desarrolladas a través del centro de E.E. "San Juan de Dios", centro de referencia de oferta educativa para poblaciones escolares seriamente afectadas por dificultades cognitivas y motoras muy severas.

Igualmente animamos a todos a una activa participación para, siguiendo el llamamiento de nuestra Consejera de Educación, hagamos cuantas aportaciones consideremos importantes a la futura LECAM. La ley, hasta ahora, no deja de ser un gran marco sugerente de caminos que habrá que hacerlos al andar, pero desde la Asociación observamos que falta cierta urdimbre primigenia sobre la que tejer muchos aspectos en materia de orientación. Por esta razón os animamos a todos a participar en el debate abierto para que los orientadores y orientadoras de Castilla-La Mancha hagamos oír nuestra voz.

La Junta Directiva de la Asociación ha elaborado un primer documento de reflexiones y aportaciones que queremos sea el inicio de estas reflexiones y que esperamos ir enriqueciendo con tus aportaciones para presentarlo a la Consejería antes de finalizar el mes de mayo.

Feliz tercer trimestre

La Junta Directiva de APOCLAM

Editado por APOCLAM (Asociación Profesional de Orientadores en Castilla-La Mancha)

Dirección: Apartado 1068. 45007. Toledo.

Teléfono: 625 468 824

E-mail: secretaria@apoclam.org

Presidente: Jesús Sánchez Felipe. presidente@apoclam.org

Secretaría: Lucía Neira Dono. secretaria@apoclam.org

Gestión: José Zarza Arnanz. gestion@apoclam.org

www.apoclam.org

Impresión: Parámetros Gráficos, S.L.

Maquetación y diseño: demilmaneras.

ISSN: 1888-5543

Depósito Legal: TO-0128-2008

APOCLAM forma parte de COPOE. www.copoe.org



Próxima cita

JORNADAS DE PRIMAVERA DEL 22 AL 24 DE MAYO.

Por Pedro Carlos Almodóvar

Mayo vendrá florido y hermoso, y un año más tendremos la oportunidad de compartir un magnífico fin de semana entre amigos y amigos apoclaneros y nuestros consortes y prole.

En esta ocasión dejaremos la serranía conquense, que tan buenas vivencias nos ha deparado, y nos trasladamos al corazón de la Guadalajara negra para descubrir y disfrutar de la insólita belleza que la madre tierra ofrece en este rincón de nuestra región.

“Plantaremos el güebo” en Valverde de los Arroyos, a 80 Kms. de Guadalajara (os prometo que viene en el mapa), y nos alojaremos en el Hostal Valverde, situado en la localidad. Se trata de un alojamiento rural totalmente construido en piedra, madera y pizarra, rodeado de un interesante paisaje natural.

Aparte de todas las actividades lúdicas que surgirán por el arte del biribirloque, proponemos dos rutas senderistas para el sábado por la mañana:

- Para los más osados, atrevidos y en buena forma física, se ofrece la subida al Pico del Ocejón (2000 metros -poco más o menos - y unas 5 horas de marcha.
- Para los más pequeños, los sedentarios y los maltratados por la dureza de la vida y el calendario, muy cerquita están “Las chorreras de Despeñaalagua”, una cascada con más de 120 metros de caída y una belleza sin par.

El sábado por la tarde podremos realizar alguna visita a interesantes pueblos de los alrededores, como Majaelrayo y/o Campillo de Ranas.

Para el domingo por la mañana estamos gestionando, con la Consejería de Agricultura, el permiso obligatorio para visitar el Hayedo de Tejera Negra que se encuentra a 24 Kms.

Cómo veis los planes son fenomenales y no se puede desperdiciar una ocasión como esta.

Sólo hay un pequeño problema: el “númerus clausus”. La disponibilidad de alojamiento del Hostal Valverde es de 60 plazas como máximo, incluyendo las habitaciones y las cabañas de alrededor.



Por ello, la lista de participantes se confeccionará por riguroso orden de inscripción.

La asistencia a este encuentro primaveral será gratuita para los apoclaneros/apoclaneras y tendrá un coste de 50€ por persona para los acompañantes (hasta un máximo de tres por socio/socia). Este precio incluye el alojamiento, desayuno y cena.

La distribución por habitaciones o cabañas se realizará atendiendo las circunstancias de cada asociado y sus acompañantes, tomando como criterio preferencial, también, el orden de inscripción.

En los siguientes enlaces encontraréis información ampliada sobre el pueblo, la zona y el Hostal:

- www.turismocastillalamancha.com/lugares/guadalajara/valverde-de-los-arroyos
- www.toprural.com/hotel-rural/hostal-rural-valverde_f-es-19-58791.htm

Las inscripciones podrán hacerse hasta el 4 de mayo, a través del correo electrónico a gafas@apoclam.org, indicando vuestro nombre, acompañantes y edades de los mismos (por los peques, especialmente) o bien por teléfono, llamando al 670 997 553.

Una vez cerradas las inscripciones os daremos todos los detalles: hora de quedada, menús, modo de pago, etc.

Animaos!! y ... a correr que, aunque no es un concierto de AC/DC, las entradas se agotan muy pronto.

Pedro Carlos Almodóvar,
Comisión de relaciones de APOCLAM.

SOBRE LA TUTORÍA INDIVIDUALIZADA.

Por Jesús Hernández Ruiz

La tutoría individualizada o tutoría compartida puede constituir (y de hecho constituye) una medida más de atención educativa a la diversidad del alumnado.

Está especialmente dirigida a aquellos alumnos que por distintas causas presentan dificultades en la convivencia escolar y también a aquellos que necesitan un “apoyo” más para implicarse en la realización de las tareas escolares con más regularidad y una mayor y mejor adquisición de sus hábitos de estudio.

En el Centro (un IES, de grandes dimensiones, de la provincia de Cuenca) en el que actualmente llevo a cabo mi labor profesional se está llevando a cabo dicha medida como parte del “Programa de Prevención del Abandono Temprano”, y que principalmente se ha focalizado en el nivel de 1º de ESO, por considerar que es en este nivel cuando un alumno consigue (en algunos casos con bastante esfuerzo y ayuda) no “desconectarse” del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo durante toda la E.S.O., o bien por el contrario es el momento clave donde sí “desconecta” de este proceso. También se trabaja, en la medida que los recursos personales lo permiten, con alumnado de 2º de ESO.



Aunque aún no sea el momento más adecuado para hacer el balance final del resultado de esta medida, especialmente en lo referente a la posible mejora académica del alumnado, sí se constata cómo repercute (en modo positivo) esta medida en el tema de la convivencia.

El hecho de que un alumno tenga a dos profesores-tutores, uno de ellos con un seguimiento más continuo, donde la comunicación con la familia se hace también más continua y sistemática (teniendo siempre presente que la implicación familiar de estos alumnos suele ser más reducida) y con el seguimiento y coordinación del Departamento de Orientación (Orientadores, Educadora Social, etc.), así como de Jefatura de Estudios, constituye (o puede constituir) una medida de ayuda que puede incrementar notablemente que estos alumnos con cierto riesgo de “desconexión” del proceso de enseñanza aprendizaje logren seguir en el Sistema Educativo con un grado medio-alto de probabilidad de alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, el segundo tutor o tutora llega a ser una figura fundamental de la acción tutorial, imprescindible para el perfil de este alumnado, combinando roles de mediación, de conciliación, de aplicador de medidas disciplinarias, de persona adulta y amiga y de dinamizador de integración escolar en el aula y en el centro.

Para ello, no se puede olvidar, hay que tener presente que es muy importante la actitud con la que este tutor (esta tutora) individualizada accede a la hora de desempeñar esta función, así como de la misma forma también es muy importante su formación para llevar a cabo la misma.

Nota: El objetivo este artículo no es otro que el comentar algunos de los aspectos generales de los Programas de Tutorías Individualizadas que se están llevando a cabo en los Centro Educativos de la Consejería de Educación de la JCCM. Aspectos más concretos y específicos podrían ser objeto de próximos artículos relacionados con este tema.

Jesús Hernández Ruiz es Orientador Educativo.

EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH).

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. 1ª PARTE.

Por Magnolia de Castro Infante y Maite Díaz Hidalgo

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un síndrome conductual de origen orgánico hereditario, que se define como la incapacidad para mantener la atención y controlar la actividad al nivel esperado. El TDAH tiene su origen muy probablemente en el funcionamiento neuroquímico del cerebro, o sea que alguno o varios de los neurotransmisores no funcionan adecuadamente (dopamina, noradrenalina, serotonina u otros).

Es el trastorno del comportamiento que más se diagnostica en la infancia, la OMS reporta que a nivel mundial existe una prevalencia de TDAH del 5% aunque hay múltiples investigaciones que informan de porcentajes mucho más elevados. Generalmente el TDAH se diagnostica durante la infancia, sin embargo, no es un trastorno sólo de niños y adolescentes y es una característica que con mayor o menor intensidad acompaña a las personas durante toda su vida.

El TDAH aparece en el Manual Estadístico y de Diagnóstico (DSM-IV-TR) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). Figuran cinco criterios diagnósticos que necesariamente han de cumplirse y que están principalmente ligados a la expresión del trastorno. Hasta el momento no existe ningún estudio de laboratorio o de imagen cerebral que lo confirme, por lo que la observación de la conducta se convierte en la fuente principal de información. Es por esto que se dice, desde un punto de vista clínico, que el TDAH se identifica basándose en los síntomas. Sin embargo, la presencia de los síntomas no es suficiente. Los síntomas han de afectar significativamente al menos en dos entornos de la vida de persona y no debe existir otra causa que los motive ya sea psiquiátrica, tóxica, u otras.

Es muy importante señalar que, al tratarse de un trastorno mental, su diagnóstico ha de ser realizado por un profesional del ámbito sanitario (psiquiatra, neurólogo, pediatra...), además es muy frecuente que exista necesidad de tratamiento farmacológico por lo que el seguimiento y el control facultativo es un elemento crucial.

Los psicopedagogos son colaboradores imprescindibles en este proceso cuando esta situación se produce en edad escolar. El diagnóstico, propiamente dicho, corresponde al neuropediatra y/o psiquiatra infantil aunque en muchas ocasiones es el pediatra del niño que, alertado por padres y/o maestros/as, no sólo detecta, sino que también diagnostica e inicia el tratamiento.

El papel del orientador en todo este proceso es fundamental ya que valorará muchos de los datos relevantes para el diagnóstico y, posteriormente, para el tratamiento y la intervención educativa.

De acuerdo con ésta clasificación del DSM-IV-R se establecen 3 subtipos del TDAH, según la presentación del síntoma predominante:

1. Tipo con predominio del déficit de atención.
2. Tipo con predominio de la impulsividad-hiperactividad.
3. Tipo combinado, donde predominan tanto síntomas de desatención como de impulsividad-hiperactividad.

En todos los casos la característica principal tiene que ver con la **incapacidad para mantener la atención de forma sostenida**. Esto en la infancia y la adolescencia repercute principalmente en los aprendizajes y el rendimiento escolar no es el adecuado.



La **impulsividad** es también muy evidente, se dice que son impulsivos porque actúan según el estímulo del momento. También esto incide en su adaptación escolar y social.

Sin embargo, conocer el subtipo es también importante porque permite ajustar la respuesta educativa tanto desde los procesos cognitivos como conductuales.

A continuación se describen las características principales de los alumnos/as con TDA-H:

- A. **Hiperactividad**, también conocida como hiperkinesia o inquietud motora. Como su mismo nombre indica, los niveles de actividad motriz ya sea gruesa o fina, superan los de sus iguales, por lo que es frecuente en estos alumnos/as su necesidad constante de movimiento ya sea global o reducido a un segmento corporal. Dicha necesidad de movimiento no obedece a variables situacionales y se puede afirmar que es estable en el tiempo, aunque se incrementa en relación directa a la curva de fatiga de estos alumnos.
- B. **Impulsividad**, se pone en marcha ante la necesidad súbita e incontrolada de responder a un estímulo, ya sea visual, auditivo, social, motriz, etc. En el caso de estos alumnos/as se manifiesta una desinhibición de sus impulsos, lo que lleva a su entorno a no poder predecir sus reacciones en una situación dada, y a ellos mismos a tener dificultades para registrar los antecedentes y consecuentes de su conducta.
- C. **Déficit de atención**, en realidad no se trata de niños que atienden menos, si no que no pueden prestar atención de manera continuada y con buena calidad. En consecuencia, estos alumnos/as tienen dificultades manifiestas en mantener sus recursos atencionales de manera constante sobre un único estímulo y se caracterizan por una atención cambiante y breve sobre todo su entorno.

Las tres características interaccionan entre sí, por lo que se pueden ver a alumnos/as en el aula que se mueven constantemente, contestan o actúan de manera precipitada e irreflexiva y no pueden mantener la atención sobre un único aspecto durante un período largo de tiempo.

Es muy importante señalar que no todos los niños/as con Trastorno por Déficit de Atención son hiperactivos. Aquellos de tipo inatento presentan síntomas de relacionados con el sostén y calidad atencional pero no tienen problemas de hiperactividad o impulsividad. Esto se traduce en un rechazo a tareas que requieren esfuerzo

mental y ante estas situaciones adquieren un rol pasivo, muy alejado de ese rasgo de hiperactividad.

Es más, este tipo de niños pueden pasar desapercibidos ya que son alumnos/as "cómodos" que molestan poco. En niñas este subtipo aumenta su proporción frente a los niños, y son niñas que parecen lentas, desordenadas, olvidadizas y, aunque su inteligencia pueda estar bien conservada, parecen "tontas" y que "no se enteran de nada".

Existen tres subtipos dentro del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, para hacer un correcto abordaje es deseable diferenciar entre los tres. Como se ha visto el subtipo inatento se expresa de manera más sutil aunque comparte las características más nucleares del trastorno, especialmente en el área cognitiva.

A continuación se revisan las características más frecuentes de los dos últimos subtipos citados anteriormente relacionadas con el área cognitiva, motriz, socioemocional y estilo de aprendizaje.

ÁREA COGNITIVA

En general no tienen una capacidad menor en cuanto a su desarrollo cognitivo se refiere. Son niños y adolescentes que tienen un nivel intelectual que se encuentra dentro de la media en relación a su grupo de edad, incluso por encima de ella en ocasiones.

En cambio, sí es particular en ellos la dedicación de recursos cognitivos que afectan a los procesos atencionales necesarios en el desarrollo tanto de los aprendizajes académicos como en la vida cotidiana.

Dichos recursos son inconstantes, cambian de foco rápidamente, son capaces de atender a varios estímulos a la vez y de manera que el resto de procesos cognitivos se ven comprometidos, generando un "estilo peculiar" de estar en el mundo.

Su capacidad atención es discontinua y en muchas ocasiones no puede ser manejada a voluntad (debido principalmente a la impulsividad, de la que se hablará más adelante), por lo que se ven afectadas también la memoria (principalmente auditiva, tanto en su etapa de almacenamiento como de recuerdo, lo que en los tests se denomina Memoria de Trabajo), la capacidad de concentración en una única tarea (sostén y calidad atencional) y el procesamiento secuencial y en paralelo (ligado a la mala percepción y gestión del tiempo).

ÁREA MOTRIZ

Es frecuente que los alumnos/as TDAH puedan llegar a manifestar alguno de los patrones conductuales siguientes en el desarrollo de la **motricidad gruesa**:

- Precipitación en sus reacciones (que les lleva a tropezar, chocar contra objetos o personas, y fuerza incontrolada).
- Tensión muscular.
- La necesidad de actividad cardiovascular como descarga de la tensión diaria.
- Forma de caminar, bien corriendo bien de puntillas, que sobrecarga considerablemente la cadena muscular posterior de su tren inferior, llegando a generar de manera temprana contracturas y tendinitis.

En cuanto a la **motricidad fina**, pueden presentar las siguientes dificultades:

- La ejecución de una pinza inadecuada (que no les permite sostener y utilizar apropiadamente los utensilios de escritura, pintura, tijeras, cubiertos, etc).
- Movimientos repetitivos y estereotipados (incluidos tics).
- Movimientos bruscos e imprevistos.
- Dificultad en el control gestual.

Además presentan **dificultades en la orientación tiempo-espacial**, por lo que pueden desorientarse en entornos nuevos, perderse, y no registrar el paso del tiempo.

ÁREA SOCIOEMOCIONAL

Debido a su estilo cognitivo y motriz, así como a su impulsividad, estos alumnos manifiestan problemas en su relación consigo mismos y con los demás. Son niños y adolescentes que, frecuentemente, son bruscos en su trato, hablan en voz alta, pueden interrumpir la conversación y establecen una interacción breve y poco empática con el otro.

En ocasiones, no respetan las normas (debido a su impulsividad) y responden rápidamente a las provocaciones de otros, mostrando ellos mismos una conducta "desafiante" y agresiva. Les cuesta razonar y dialogar, por lo que en situaciones de conflicto son propensos a reaccionar con violencia hacia el otro, a defenderse atacando o a salir corriendo.

Dado que su capacidad atencional es cambiante e inconstante, en muchas ocasiones no escuchan las instrucciones o las normas, tienden a actuar primero y a ver las consecuencias de manera inconexa con sus acciones. Les cuesta respetar el turno, seguir las pautas, tendiendo a irritarse si los otros no hacen lo que él/ella quiere. Paradójicamente, carecen de confianza en sí mismos y dependen excesivamente del adulto, por lo que les cuesta adquirir hábitos de autonomía.

No poseen recursos suficientes para manejar sus emociones y por ello son muy frágiles, y con una sensibilidad especial.

Así mismo, son niños y adolescentes propensos a vivir en un permanente estado de ansiedad o estrés, inestables emocionalmente, con frecuentes cambios de humor, a reaccionar de manera contradictoria. Sonríen poco y se muestran tristes y desamparados... bajo una "coraza" de dureza o impasibilidad.

La baja tolerancia a la frustración y su tendencia a escapar de situaciones que no conoce ni controla, le conducen a encerrarse en sí mismo, a vivir explosiones de rabia y a manifestar una agresividad indiferenciada.

Su estilo impulsivo y su atención inconstante conducen a estos niños/as a no poder registrar la secuencia de hechos en una situación y a no reconocer sus conductas inadecuadas. En ocasiones, no anticipan las consecuencias de sus acciones, por lo que a menudo se ven inmersos en situaciones que no pueden ni saben cómo resolver, ya que carecen de la experiencia y de la flexibilidad necesarias para salir airosos.



Tras analizar lo anterior, es fácil suponer que desde muy pequeños reciben más castigos y refuerzos negativos que elogios y premios, por lo que su autoconcepto se ve muy disminuido, anticipa el fracaso a sus ejecuciones, negándose a realizarlas y en ocasiones sufren depresión, fobias o terrores nocturnos. Además pueden desarrollar una gran resistencia a lo nuevo y a las consecuencias negativas, pudiendo desembocar en los casos más graves en trastornos de conducta, tales como el Trastorno negativista-desafiante o en el Trastorno Disocial. Asimismo son proclives a desarrollar trastornos psicofisiológicos tales como asma, eczemas, mareos, estreñimientos o diarreas, etc.

ESTILO DE APRENDIZAJE

Además de todo lo anterior, o a consecuencia de ello, los alumnos/as TDAH muestran una alta tasa de fracaso escolar. Su estilo atencional, su impulsividad e hiperactividad les conducen a no poder seguir el ritmo de la clase (aún cuando su capacidad cognitiva es adecuada, tal y como se ha reflejado anteriormente).

Sus estrategias de aprendizaje son ineficaces, ya que les cuesta distinguir la información relevante y tener en cuenta todas las variables necesarias para resolver una cuestión. Generalmente, son dependientes de campo. Cometan más errores en el procesamiento de la información que niños que no son TDAH y les cuesta anticipar y organizarse.

El rendimiento viso-motriz (esencial en las tareas escolares) se ve influenciado y mermado por sus dificultades motrices y su capacidad visual, muy mediatizada por la atención discontinua, lo que le impide captar detalles relevantes en la escritura.

En la lectura, su impulsividad puede conducirles a "saltarse" palabras, líneas y párrafos, por lo que la información es incompleta y su comprensión, deficiente.

Perciben y gestionan mal su tiempo, tardan mucho en realizar las tareas escolares especialmente aquellas relacionadas con la lectoescritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, para realizar la evaluación psicopedagógica de estos alumnos se ha de recopilar información de manera secuenciada y dirigida a través de:

- Entrevista a los padres.
- Observación directa en el aula, patio, comedor, excursiones...
- Datos aportados por los adultos de referencia: profesores, monitores, otros.
- Escalas de desarrollo.
- Autorregistros (en adolescentes, con ítems muy concretos y limitados).
- Escalas de percepción visual, pruebas de atención sostenida.
- Tareas de procesamiento/memoria visual vs. auditiva.
- Tests de desarrollo viso-motor.
- Escalas de autoconcepto y de adaptación al medio escolar, familiar y social.

Existen materiales y recursos comercializados de fácil acceso y que pueden ser muy útiles, como la Escala de Conners para padres y profesores, Escala de Déficit de Atención e Hiperactividad (EDAH) o Escalas Magallanes de Atención Visual (EMAV), entre otros.

Es muy importante no focalizar la exploración en sus dificultades o carencias, sino también reconocer y valorar sus puntos fuertes, preferencias, actitudes positivas y aquellas tareas que les motivan a aprender.

Como se ve tanto el diagnóstico médico como la evaluación psicopedagógica son imprescindibles, complementarias e insustituibles. Y la colaboración desde cada ámbito es un factor decisivo para una respuesta adecuada. Solo ocasionalmente, cuando este trastorno cursa con otras alteraciones puede requerirse terapia de tipo psicológico.

PARA SABER MÁS

Attention Déficit Hyperactivity Disorders for diagnosis and treatment (3ª ed.)

Barkley, R.A. (2006). Guilford Press. New York.

Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Farré, A. y Narbona, J. (2003). Tea Ediciones, Madrid.

Convivir con niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tda-h).

Soutullo Esperon, C. (2008). Madrid. Editorial Panamericana.

Magnolia de Castro Infante es psicóloga especialista en trastornos de la conducta, el desarrollo y la personalidad.

Maite Díaz Hidalgo es psicóloga y máster en terapia familiar sistémica y psicoterapeuta gestalt.

II SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN PARA LA LIBERTAD:

“EL PACTO ESCOLAR: LA NECESIDAD DE UN CONSENSO NACIONAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN”.

Por Luis Toribio Briñas

Los pasados días 5 y 6 de Noviembre de 2008 se celebró en el Salón de Actos de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid el segundo seminario organizado por la Fundación para la Libertad que llevaba por título “El Pacto Escolar: La necesidad de un consenso nacional en materia de educación” del que tuve la ocasión de formar parte de su comité organizador.

Dicho seminario trataba sobre los avatares de la Política Educativa nacional del periodo democrático que nos ha llevado a ocho leyes orgánicas educativas, ninguna de ellas respaldadas por el principal partido de la oposición del momento y con una fuerte contestación social.

Partiendo de ésta escenario, se trataba de sentar las bases para establecer un consenso nacional en base a cuatro grandes ámbitos como eran el competencial; el estructural y curricular; el convivencial; y el de la formación del profesorado. Contamos con destacadas personalidades del mundo de la universidad, de la enseñanza y de la administración educativa en general. Todos ellos aportaron su peculiar visión y debatieron sus propuestas para alcanzar ese gran pacto nacional en el que todos coincidieron en su necesidad. El presente artículo trata reflejar, de forma sintética, las ideas principales de lo que allí se dijo.

Tras la ponencia inaugural a cargo del Catedrático de Política Educativa de la UNED Manuel De Puelles en la que nos ilustró acerca de las dos décadas de disenso educativo desde el pacto constitucional de 1978, dio comienzo la primera de las mesas redondas correspondientes al primero de los cuatro ámbitos en los que se estructuró éste seminario. Se titulaba “el Pacto Competencial: la distribución de competencias en materia de educación”.



En dicha mesa redonda participó el Viceconsejero de Educación de Castilla-La Mancha, Pedro Pablo Novillo, que defendió el papel realizado por Comunidades Autónomas como la nuestra que, partiendo de una situación desventajosa respecto a otras Comunidades, ha experimentado en éstos ocho años de auto-gobierno educativo un notorio incremento en financiación y recursos, repercutiendo en su red de centros e infraestructuras, en sus plantillas, así como en llevar a cabo una política educativa que trata de combinar la calidad con la igualdad de oportunidades, como eje directriz de la misma.

Asimismo se refirió al profesorado y al acuerdo marco firmado con las organizaciones sindicales que implica mejoras retributivas y de las condiciones laborales de los mismos, así como la dotación a cada uno de ellos de un ordenador portátil como elemento de mejora de la calidad de su práctica docente. Mención especial hizo al modelo de Orientación de Castilla la Mancha, único a nivel nacional con la presencia de un Orientador en cada centro como agente de mejora de la calidad y la igualdad de oportunidades y como una de las apuestas más importantes de la administración educativa regional. Todos estos aspectos suscitaron la “envidia sana” de compañeros de otras comunidades, en especial la de Madrid.

Nuestro Viceconsejero defendió, en definitiva, una visión autonomista del reparto competencial en contraposición con el profesor de la Universidad de Salamanca David Doncel Abad que defendió un modelo centralista que devuelva a la administración central el grueso de competencias, mientras que, por último, el Catedrático de la Universidad de Barcelona, Francesc Raventós Santamaría defendió una postura municipalista que atribuyera a los ayuntamientos y a los centros educativos importantes competencias en base al modelo de los sistemas educativos europeos de más éxito, como el británico o el finlandés.

El segundo de los ámbitos era referido al Pacto Estructural y Curricular, a partir de una ponencia del ex secretario de Estado de Educación Alejandro Tiana Ferrer bajo el título “La LOE: acuerdos y desacuerdos” donde defendió los intentos que llevó a cabo el gobierno del que él formó parte para alcanzar un gran consenso educativo principalmente con las organizaciones sociales en materias tan esenciales como el currículum, la estructura de las etapas del sistema educativo o asignaturas que han levantado fuerte polémica como Educación para la Ciudadanía.

En la misma mesa participó el hasta entonces Presidente del Consejo Escolar de Castilla la Mancha y miembro del Consejo Escolar del Estado, Pedro José Pérez Valiente, que defendió el carácter compensatorio e igualador de oportunidades de la educación, así como la Participación Social como elemento necesario a potenciar para implicar a las familias. Criticó especialmente el actual modelo de elección de directores de centros basado específicamente en los méritos en lugar de una elección democrática por parte de las familias como ocurre en los sistemas educativos nórdicos.

El tercero de los ámbitos de los que constó nuestro seminario llevaba por título: "El Pacto Convivencial: ¿Hacia una ley para la convivencia escolar? Fue éste el ámbito que despertó más expectación entre el numeroso público asistente, especialmente entre nuestros futuros colegas de profesión, es decir, los estudiantes de Psicopedagogía.

Asimismo fue la mesa en donde más consenso hubo entre los tres ponentes, entre los cuales se encontraba nuestra compañera y socia de APOCLAM Fabiola Muñoz Vivas del Instituto Condestable Álvaro de Luna y miembro del Observatorio de la Convivencia de Castilla la Mancha que desgranó el Plan de Convivencia que lleva a cabo en su propio centro basado en el Diálogo, la Mediación, y la Resolución Pacífica de Conflictos que ha obtenido excelentes resultados en forma de mejora de un clima de convivencia en un centro con especiales características socio económicas y graves problemas previos al respecto. En general nuestra compañera cautivó al público asistente con su frescura, su espontaneidad y su buen hacer.

En la misma mesa se encontraban por un lado, el Profesor de la Universidad de Alcalá de Henares Juan Carlos Torrego Seijo, uno de los referentes teóricos (y prácticos) más importantes para nuestra profesión en materia de Convivencia Escolar que defendió la necesidad de incluir en las estructuras didácticas y organizativas de los centros contenidos, tiempos y espacios para el desarrollo de planes de convivencia. Por otra parte, el ex Subdirector General de la Alta Inspección Educativa, Pedro Uruñuela Nájera (con importantes vinculaciones en nuestra región) defendió el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar firmado en Marzo de 2006 con el respaldo social de los principales sindicatos de enseñanza, las confederaciones estatales de madres y padres, patronales de centros privados y sindicatos de estudiantes todos ellos muy concienciados con la problemática de la convivencia en los centros educativos que saltó a la opinión pública con el tristemente célebre caso del alumno Jokin Ceberio en Hondarribia en Septiembre de 2004.

Este Plan cuenta entre sus objetivos con la realización de estudios periódicos que tomen el pulso a la convivencia escolar; el fomento de la formación del profesorado, las familias y en general toda la comunidad educativa al respecto; la divulgación de buenas prácticas y, por último, la proporción de materiales e instrumentos para trabajar y desarrollar planes de convivencia.

El último de los ámbitos de los que constaba nuestro seminario hacía referencia al "Pacto por la Formación del Profesorado" a partir de una ponencia de la profesora de Educación Comparada de la Universidad Complutense de Madrid, Inmaculada Egido bajo el título "La Formación Inicial del Profesorado: evolución histórica, perspectivas y controversias" en la que resaltó como una de las características comunes de los países con más éxito en los estudios internacionales como el PISA, la de ser capaces de atraer, formar y retener a los mejores estudiantes universitarios para la docencia y el prestigio, autoridad y reconocimiento de la que goza en dichos países ésta profesión. Recalcó asimismo la necesidad de homologar la formación del profesorado a la de nuestros vecinos y socios europeos buscando un mayor conocimiento de la práctica y la realidad de los centros docentes y adecuando la formación científica y didáctica necesaria para impartir una docencia de calidad.

Este seminario fue inaugurado por el hasta entonces Rector de la Universidad Autónoma de Madrid Ángel Gabilondo y que hoy es el actual Ministro de Educación. En su primer discurso al frente del Ministerio el pasado mes de Abril desgranó entre sus prioridades más destacadas la consecución de un gran consenso nacional en materia de educación entre las fuerzas políticas y sociales. Esto es señal de que lo que allí se dijo ha tenido su eco y su influencia. Para el que escribe estas líneas fue un enorme placer formar parte de dicho evento.

*Luis Toribio Briñas, Departamento de Orientación
I.E.S. Clara Campoamor La Solana (Ciudad Real).*

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTORA DESDE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 2ª PARTE.

Por Carlos Fernández Fernández y Julia Tolón Robles

MARCO LEGAL

El Decreto 138/2002 de 8 de Octubre determina que los Centros específicos de E.E. se irán configurando progresivamente como Centros de Recursos Educativos abiertos a los profesionales de su zona con el fin de proporcionarles servicios que por su especialidad no estén disponibles en los Centros Ordinarios.

La Resolución 1 de Septiembre de 2007 de la Dirección General de Política Educativa regula las Actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado.

La Orden de 15-09-2008 (funcionamiento de los CEE): incluye las Actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado dentro del funcionamiento de todos los centros de educación especial.

ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL C.E.E. COMO CENTRO DE ASESORAMIENTO Y APOYO ESPECIALIZADO

El Centro Concertado de E.E. "San Juan de Dios" como Centro de Asesoramiento y Apoyo Especializado viene desarrollando esta labor innovadora desde 1979, es decir desde sus inicios, debido a que en aquella época sólo asistían a la escuela los alumnos con discapacidad motora con inteligencia conservada. Con ello se logró integrar a alumnos con parálisis cerebral o con discapacidades afines incluso antes de la Ley de Integración. Más tarde, el desarrollo de dicha Ley ha permitido a dichos alumnos contar con aquellos apoyos que en la escuela no les era posible recibir de forma completa, además de servir de soporte y asesoramiento a dichos Centros Ordinarios.

Durante el curso 03/04 y como consecuencia del Seminario Regional de Centros de E.E. organizado por la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, se pasa a la denominación de Centro de Recursos y Apoyo a la Integración. Posteriormente y durante el curso 04/05 pasó a ser reconocido con la denominación de Centro de Asesoramiento y Apoyo Especializado, en el momento actual se denomina como Actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado, como una labor más de los Centros de Educación Especial.

POBLACIÓN ATENDIDA

Se atienden a la población con parálisis cerebral, discapacidades afines y pluridiscapacidad (grave y permanente), a sus familias y sus entornos en sus necesidades de escolarización, habilitación, asesoramiento, orientación, etc...

OBJETIVOS GENERALES

LA INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN en cualquiera de sus modalidades, es decir, integración completa en Centros Ordinarios, integración parcial mediante escolarización combinada y la escolarización en Centros Específicos (sólo para los casos con discapacidad grave y permanente).

Este objetivo supone:

- **Tratamiento integral** del niño atendido con el fin de normalizarle lo más posible de cara a su integración familiar, escolar y social".
- **Transferir** al niño unos hábitos que le confieran autonomía y autosuficiencia, de forma que se favorezca su capacidad para depender lo menos posible de los demás.
- **Superar** en lo posible los déficits, tanto a nivel de aprendizaje/habilitación como a nivel social e individual.
- En definitiva en **mejorar la calidad de vida del alumno y su familia.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Organizar la respuesta educativa en colaboración con los responsables de orientación teniendo en cuenta el principio de normalización, la problemática del alumno, la respuesta existente en el centro de origen, las expectativas de la familia y la propia disponibilidad, supone:

- Dar a conocer las Actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado.
- Asesorar sobre las metodologías específicas para la atención de los/as ACNEAEs.
- Dar respuesta a las demandas promoviendo soluciones realistas, desde una óptica preventiva y/o correctiva, adaptadas a la problemática específica del alumnado y de su entorno familiar, escolar y social.
- Colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de optimizar el rendimiento escolar, el desarrollo cognitivo, el motor, el comunicativo, el afectivo y la integración escolar y social.
- Dar respuesta adecuada a las distintas modalidades de escolarización.
- Abrir el Centro al entorno y dar a conocer la metodología de trabajo al sector educativo de la zona, mediante las visitas de los orientadores y resto de profesionales.
- Favorecer e impulsar el intercambio de modelos de buenas prácticas que permitan a este tipo de alumnos del beneficio de entornos normalizados.

NIVELES DE ACTUACIÓN

Las Actuaciones de Asesoramiento y Apoyo Especializado es la respuesta que proporciona el Centro de Educación Especial hacia su propia comunidad educativa y a los demás Centros de su zona, a través de su Equipo Multidisciplinar formado por todos sus profesionales.

Este Equipo está compuesto por: 1 Orientador, 8 Profesores de Educación Especial, 2 Fisioterapeutas, 1 Terapeuta Ocupacional, 2 Logopedas, 1 Monitora TICs.

Estas Actuaciones se orientan a:

• NIVEL INTERNO.

Actuaciones realizadas hacia el propio Centro, orientadas al crecimiento y desarrollo interno en su labor educativa, entendiendo esta en su sentido más amplio, es decir, dirigida a: el alumnado, las familias, los profesionales y los entornos.

• NIVEL EXTERNO.

Actuaciones realizadas hacia los alumnos, familias y entornos de los Centros del Sector Educativo que lo demanden. Los tiempos destinados a estas actuaciones son:

- Estudio, evaluación y seguimiento de casos: miércoles de 10:00 a 13:00 horas.
- Atención ambulatoria diaria, fuera del horario lectivo (de 15:30 a 18:30 horas) de tratamientos de atención educativa complementaria.

Las actuaciones y respuestas planteadas por el Equipo se coordinarán con el CTROADI, Centro con quien se colaborará a todos los niveles.

FUNCIONES Y ACTIVIDADES

Las funciones y actividades que se van a explicitar a continuación van referidas a los dos niveles anteriormente expuestos, organizados y dirigidos a los siguientes ámbitos de actuación: alumnado, familias, centros y entornos relacionados. Las acciones que conlleva la respuesta podrán ser realizadas en orientación única o continuada.

DIRIGIDAS AL ALUMNADO:

- Evaluar su desarrollo madurativo, motor, curricular, etc...
- Establecer dentro del PTI del alumno los tratamientos de atención educativa complementaria.
- Prestación ambulatoria de atención directa especializada (fisioterapia, terapia ocupacional, ayudas técnicas, etc) para los alumnos en integración/inclusión plena o a tiempo completo, que no lo reciben en sus centros o lo reciben de manera insuficiente.
- Prescripción de materiales de acceso al currículo: mobiliario, ayudas técnicas, etc...
- Prescripción de recursos personales para los centros de referencia.
- Orientaciones específicas (control postural, marcha, manipulación, etc.) para incorporarlas en los PTIs de los alumnos así como en la programación de su aula.
- Elaborar materiales específicos adaptados y ayudas técnicas de acceso al currículo.
- Seguimiento, evaluación y coordinación de los diferentes casos.

DIRIGIDAS A LAS FAMILIAS:

Un aspecto de gran importancia en el Centro tanto a nivel interno como externo es la relación y participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se pretende:

- Promover la coeducación con la familia.
- Asesorar sobre la modalidad de escolarización más idónea.
- Formar a padres en el trabajo con sus hijos fuera del centro.
- Formar en la adquisición de hábitos de cuidado, alimentación, higiene, manejo, etc.
- Servir de apoyo psicosocial.
- Informar a las familias sobre prestaciones, subvenciones y ayudas de las que se puedan beneficiar.
- Servir de nexo comunicativo entre familias.
- Ser fuente de información, comunicación y relación con otros padres.
- Optimizar la estructura y dinámica del sistema: familia-escuela-comunidad.

DIRIGIDAS AL ENTORNO SOCIAL:

- Desarrollar la Unidad Documental mediante:
 - La creación de una base de datos sobre materiales adaptados, recursos didácticos, recursos informáticos, páginas Web, etc...
 - La elaboración de una base bibliográfica de consulta, orientación, de difusión de documentos, instrumentos de valoración, etc...
 - El préstamo de lo elaborado.
- Coordinarse, intercambiar experiencias de innovación e investigación con otros Centros de Ed. Especial.
- Colaborar en la formación especializada de profesionales implicados en la labor educativa, a través de cursos organizados por: el CEP, Universidad, otras administraciones, etc.
- Coordinarse con los servicios e instituciones implicadas, educativas, sanitarias y sociales.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

El protocolo de actuación consiste en:

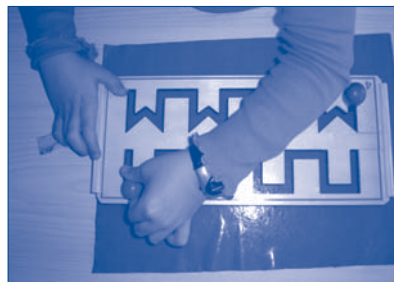
1. Recepción de la demanda de asesoramiento.
2. El Equipo Directivo la traslada al coordinador y este a su vez al E.O.A.
3. Se analiza la demanda.
4. Se evalúa el caso.
5. El equipo interviniente se reúne para la elaboración conjunta de las conclusiones y las orientaciones.
6. Devolución de la información al Centro, a la familia y al alumno.
7. Coordinación con centros y servicios externos.
8. Puesta en marcha de la respuesta programada.
9. Seguimiento si fuera preciso.
10. Evaluación del proceso.

MATERIALES DE ACCESO AL CURRÍCULUM

Estos son algunos ejemplos de los materiales que utilizamos:



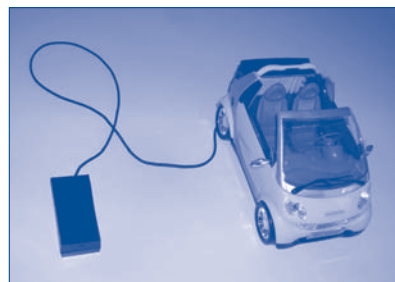
Teclado especial diseñado por el Centro junto con un alumno con parálisis cerebral de secundaria



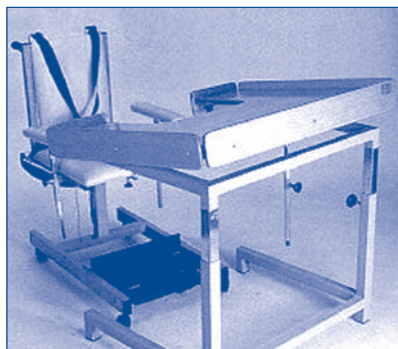
Manteles antideslizantes



Ratón joystick



Pulsador de presión adaptado para juguetes



Silla postural móvil y Mesa regulable con escotadura y tablero basculante



Pasamanos de doble altura

PARA SABER MÁS

BIBLIOGRAFÍA

Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora. Centro Nacional de Recursos para la E.E.

Atención Educativa a las personas con parálisis cerebral y discapacidades afines. Confederación ASPACE. Varios autores.

La Persona con Pluridiscapacidad: Necesidades e Intervención. Euforpoly-Nexe Fundació. (2006). Varios autores.

Proyecto Curricular de Centro: Una Adaptación Curricular para Alumnos Plurideficientes-Gravemente Afectados. Del CCEE "San Juan de Dios" APACE de Toledo. Revista TOLEITOLA de Educación del CPR de Toledo Nº 6 de Junio de 2004 (Págs.445 a 637).

Simposium Internacional: La parálisis cerebral en sus aspectos clínicos, terapéuticos y educativos. Federación ASPACE. Madrid. Insero, 1988.

DIRECCIONES WEB:

www.aspace.org

| www.apacetoledo.org

| www.cermi.es

Carlos Fernández Fernández es Director y Orientador y Julia Tolón Robles es Jefa de Estudios, ambos en el Centro Concertado de Educación Especial "San Juan de Dios".

EL IES KARRANTZA: UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

Por Marisol Antolín Herrero

EL PROYECTO

Todo ello nos hizo pensar en la necesidad de un proyecto ambicioso, que abarcara a todo el primer ciclo, y en la medida de lo posible, también a 3º de la ESO y que repercutiera en todo el alumnado. Un proyecto basado en aprendizajes potentes y altas expectativas, con una fuerte tutorización individual y con el reto de buscar con las familias puntos de encuentro y colaboración. Así pues, en el curso 2005-06, hecha la fase de sensibilización, el centro decide entrar en un proyecto global denominado Comunidades de Aprendizaje y se realizó la fase del Sueño, lo que supuso una reflexión sobre el centro que toda la comunidad deseaba.

El Sueño consiste en recoger las ideas de las familias, profesorado, alumnado y personal no docente para mejorar el centro, para conseguir un centro de calidad; es decir, se piensa entre todos y todas el tipo de centro en el que nos gustaría trabajar como profesorado, estudiar, llevar a nuestras hijas e hijos y trabajar como personal no docente.

Se recogen todas esas ideas y una comisión mixta, formada por alumnado, profesorado y familias realizan lo que se denomina selección de prioridades, ésta consiste en clasificar por grupos todos los sueños: los sencillos, que son aquellos que se realizan sin necesidad de formar comisión mixta porque mejoran la vida del centro y no hay necesidad de consensuarlos. Después se agrupan aquellos que coinciden tanto en el alumnado, familias como profesorado. Y se empieza a trabajar por estos que han coincidido en todos los grupos a través de las comisiones mixtas. Las comisiones mixtas siempre deben estar formadas por familiares, alumnado y profesorado, se reúnen, cada centro decide la frecuencia y trabajan hasta conseguir lograr los sueños recogidos.

En el IES Karrantza predominaron preocupaciones respecto a la metodología, convivencia y comedor, así que se formaron en el curso 2006-07 tres comisiones mixtas: la de metodología, comedor y convivencia.

El resto de sueños no se tiran, se guardan hasta que se pueda trabajar en ellos. Las comisiones mixtas van desapareciendo a medida que se consiguen los objetivos propuestos.

CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIO-CULTURAL

El IES Karrantza es un centro de educación secundaria independiente, de pequeñas dimensiones, perteneciente al pueblo de Karrantza (Vizcaya).

El instituto, pendiente de la construcción de un nuevo edificio, ocupa un pequeño edificio húmedo y poco luminoso, con todos los problemas de los edificios muy deteriorados: mal estado de las aulas, espacios insuficientes, goteras, problemas continuos de fontanería y mantenimiento etc.

Geográficamente, se encuentra situado en el centro de un valle del País Vasco, de gran extensión, caracterizado por la dispersión de sus pueblos. La mayoría del alumnado debe utilizar el transporte escolar para llegar al instituto, que es el único centro donde este alumnado puede acudir para realizar la ESO. Algunas de las consecuencias directas ha sido el reducido número de alumnas y alumnos que realizaba actividades extraescolares, la dificultad para organizar el apoyo escolar o la promoción de grupos de ayuda entre iguales en horario extraescolar.

Por otra parte, la mayoría de las familias se dedica a la ganadería, por lo que una parte importante del alumnado cooperaba y algunos todavía lo hacen en las labores del campo, debiendo compatibilizar esta ayuda con las tareas académicas. Así, aunque las familias explicitaban expectativas altas para sus hijas e hijos, eran muchos los que se desvinculaban de los estudios superiores, además el número de alumnas y alumnos que, en un centro tan pequeño, dejaban el centro sin acceder al graduado de la ESO ha sido muy importante.

En este medio socio-cultural no es difícil encontrar que pequeñas dificultades académicas se conviertan con demasiada facilidad en graves problemas de adaptación al medio escolar, y que éstas a su vez tengan gran resonancia en un espacio tan pequeño, culturalmente empobrecido y con muy bajas expectativas hacia sí mismo.

Dispersión de los pueblos, escasa oferta de espacios y alternativas de ocio y dificultades para acceder a todo ello.

En este año, comenzamos a aplicar las metodologías de aula que ofrece Comunidades de aprendizaje, como son: Grupos interactivos y tertulias dialógicas.

a.- Los Grupos Interactivos consisten en dividir el aula en varios grupos heterogéneos, en cada uno de ellos debe haber un adulto o adulta para garantizar la correcta ejecución de la actividad. Es muy importante la figura del dinamizador pues debe encargarse de que todos y todas participen, de que mediante el diálogo resuelvan los ejercicios, de que los entiendan y para ello asegura que se expliquen entre las alumnas y alumnos, que se resuelvan las dudas. Los adultos y adultas pueden ser una madre, un padre, el bedel del centro, alguien de la comunidad.

Cada grupo realiza una serie de actividades durante un tiempo ya determinado por el titular o la titular del aula, cuando ese tiempo se termina los grupos se rotan, el adulto no se mueve, de forma que al final de la sesión todos los grupos han hecho todas las actividades. Se trata de un aprendizaje dialógico, ya que entre todos y todas deben resolver las cuestiones planteadas por el profesor o la profesora, son los alumnos los que se explican entre sí de manera que las distintas estrategias de aprendizaje sirven para que todo el grupo entienda y aprenda más.

El trabajo en grupos interactivos favorece a todo tipo de estudiantes, ya que las estrategias que empleamos son diferentes. Cada respuesta de los ejercicios debe ser consensuada por todos los componentes del grupo, así mediante el diálogo deben llegar a la solución, ello hace que tengan que explicar, argumentar, repasar lo dicho en clase y utilizar todo tipo de estrategias de aprendizaje que sirvan para que todos lleguen a entender y saber resolver las actividades. Es el propio alumno el que explica, argumenta, decide, de manera que su intervención en el proceso de aprendizaje hace que encuentre sentido al mismo.

Es difícil que se adquieran hábitos intelectuales rígidos y estereotipados cuando existe la obligación de tener en cuenta otros puntos de vista.

Pronto nos dimos cuenta que era un buen sistema de aprendizaje, pues trabajan mucho en una sesión, de una manera dinámica y además es una metodología que ayuda a desarrollar varias de las competencias que se proponen en el nuevo currículo. Hemos observado que han mejorado ostensiblemente su expresión oral, exposición de ideas y argumentación ya que deben hacer un esfuerzo para expresar claramente sus ideas, sus argumentos.

La necesidad de explicar los propios razonamientos obliga a concretarlos y desarrollarlos escogiendo los términos adecuados. Es decir, obliga a organizar el pensamiento. Por lo tanto, vemos que se desarrolla la competencia lingüística.

Desarrollan también la competencia de aprender a vivir juntos, ya que como se ha dicho anteriormente juntos deben resolver las situaciones planteadas, por lo que tienen que dialogar, negociar, trabajar en grupo, tienen que hacer coincidir los objetivos e intereses personales con los del grupo.

La herramienta de grupos interactivos permite que el alumnado esté todo el tiempo aprendiendo. Se trata de no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar sus aprendizajes dentro del aula.

Realizan mucho trabajo en un tiempo reducido. Alumnos que no intervienen en clase habitualmente, los grupos interactivos les dan la oportunidad de hacerlo, y esto se generaliza al gran grupo. Ven que pueden intervenir, que se les tiene en cuenta y eso hace que las expectativas cambien, que suba su autoestima. Las relaciones entre el alumnado mejoran considerablemente, se ayudan entre sí, se esperan y se escuchan.

En cuanto al tipo de actividades que se proponen, es válido cualquier tipo de actividad, las que usamos habitualmente en clase, aquellas que nos sirvan para ver el conocimiento que tienen de un tema nuevo, de repaso para los exámenes, etc.

La valoración que hacemos en nuestro centro de esta estrategia es que aprenden mucho, les gusta mucho la actividad, crea sentido, suben sus expectativas y todo ello hace que repercuta en sus resultados académicos y en la mejora de la convivencia del centro.

Las propias opiniones del alumnado son muy significativas respecto a lo que suponen para ellos los grupos interactivos. Una alumna comentó que con ellos aprende a aprender, otro comentó que aprobaba gracias a los grupos interactivos. Consideramos muy importante que alumnas y alumnos de Secundaria pidan realizar esta actividad, y algo que creo que hay que destacar es que el profesorado de Secundaria de nuestro centro ha recuperado la ilusión, algo que, en general se está perdiendo.

b.- Las tertulias dialógicas con alumnado también se pusieron en marcha, empezamos con las literarias y leímos clásicos como: Lazarillo de Tormes, Cuentos de Canterbury, Los Miserables, Oliver Twist, Canción de Navidad, Metamorfosis, Los santos inocentes, todos ellos en 3º de ESO.

APORTACIONES DE LOS ORIENTADORES/AS A LA LEY DE EDUCACIÓN.

Por Fidel Jerónimo Quiroga

Aprovechando que, en estos momentos, la Comunidad Educativa de nuestra Región está debatiendo las líneas generales de la futura Ley de Educación en Castilla-La Mancha consideramos conveniente iniciar la reflexión compartida por los orientadores y orientadoras de Castilla-La Mancha entorno al “documento de bases para una Ley de Educación en Castilla-La Mancha”

Desde la Asociación Profesional de Orientadores en Castilla-La Mancha (APOCLAM) aplaudimos, en primer lugar, las iniciativas puestas en marcha por la Consejería de Educación para hacer llegar a toda la comunidad educativa un documento de reflexiones basadas en la experiencia de estos últimos años y los intentos que hace la Consejería por impulsar un debate educativo que nos pueda conducir al consenso y al acuerdo entre todos los sectores implicados en la educación.

Desde nuestro punto de vista, los orientadores y orientadoras educativos tenemos mucho que decir en este debate. Por desgracia el ritmo frenético del trabajo en nuestros centros educativos en muchas ocasiones no nos permite disponer de tiempo suficiente para la reflexión sobre nuestro trabajo, en muchas ocasiones comentamos que, con demasiada frecuencia, lo urgente le “come” el tiempo a lo importante. Nosotros creemos que la ocasión merece la pena, que este tiempo de debate educativo abierto en nuestra Comunidad lo debemos aprovechar para reflexionar cómo queremos que sea la educación en Castilla-La Mancha.

Desde muchos sectores educativos y muchas personas a título individual, están haciendo propuestas al documento de bases y nos parece importante que nuestro sector, el de la orientación educativa, también se pronuncie en estos momentos.

Proponemos iniciar este debate con un documento que surge de las reflexiones hechas por la junta directiva de APOCLAM, no es un documento cerrado ni mucho menos, queremos que sea un documento que arranque el debate entre los orientadores, especialmente entre nuestros asociados, para poder presentar próximamente a la Consejería de Educación la síntesis de las reflexiones compartidas.

Os animamos a todos y todas a participar en esta propuesta utilizando cualquiera de las vías que tenemos abiertas, pero especialmente los foros de nuestra página web: www.apoclam.org

En el foro de nuestra web titulado “debate sobre la ley de educación” puedes encontrar el documento elaborado por la junta directiva y dejar tus aportaciones o comentarios.

*Fidel Jerónimo Quiroga,
Vocalía de Comunicaciones de APOCLAM.*



EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE.

Por Felipe Hernández Ponos

LENGUAJE ELEMENTAL DEL FILM (continuación)

PLANO

Por el tiempo de duración del plano, o simplemente "Tiempo", los planos pueden ser:

- Planos cortos.
- Planos sostenidos.

Los planos cortos suelen coincidir con primeros planos (P.P.) y los sostenidos con planos generales (P.G.).

("Flash" es aquel plano que dura al menos un segundo -límite mínimo para su percepción correcta-).

Los planos cortos conducen a un ritmo muy vivo, intenso, extremo: o muy dramático o muy cómico.

Los sostenidos son descriptivos y dan la impresión de sosiego.

Por la incidencia angular del eje del objetivo con el sujeto o tema, es decir el ángulo, los planos pueden ser:

- Normales (eje paralelo al suelo, la cámara a la altura de los ojos del sujeto).
- Enfáticos (que producen una cierta deformidad óptica).

Si el ángulo es por encima de la línea del horizonte (cámara alta) el plano se llama picado.

Si el ángulo es por debajo (cámara baja) el plano se llama contrapicado. Popularmente el plano picado se llama "a vista de pájaro" y el contrapicado "a vista de oruga".

SÓLO UN BESO (Ae Fond Kiss)

FICHA TÉCNICA

Producción: Sixteen Film, EMC, Bianca Film y Tornasol Film. Dirección: KEN LOACH. Guión: Paul Laverty. Fotografía: Barry Ackroyd, en color. Diseño de Producción: Martin Jonson. Música: George Fenton. Montaje: Jonathan Morris. Nacionalidad: Gran Bretaña-Alemania-Italia-España, 2003. Duración: 104 minutos. Distribuidora: Alta Film. Fecha de estreno en España: 14-1-2005. Calificación moral: 13 años. Distribuidora en DVD: Cameo Media SL.

INTÉRPRETES

Atta Yaqub (Casim Khan), Eva Birthistle (Roisin Hanlón), Ahmed Riaz (Tariq Khan), Shabana Bakhsh (Tahara Khan).



PREMIOS OBTENIDOS

Premio del Jurado en el Festival de Berlín (2004), Mejor Película Europea en los Premios César (2005), Premio del Público en el Festival de Valladolid (2004).

SINOPSIS

Como buen disc jockey y apasionado de la música, Casim sueña con abrir un club propio en Glasgow, donde vive. Sus padres, musulmanes devotos, han decidido que se case en pocos meses con su prima Jasmine. Mientras la familia amplía la casa para que la ocupe la nueva pareja, Casim conoce a Roisin, profesora de música en un instituto católico, por la que siente una fuerte atracción y con la que pronto comienza una relación en secreto. Para ellos, que él sea musulmán y ella católica, no supone ningún problema, pero pronto se ve claramente que las diferencias raciales y culturales sí lo son para los demás y más, a pocos meses de la boda con Jasmine.

EL DIRECTOR: KEN LOACH

Kenneth Loach, conocido como Ken Loach, nació en Nuneaton, Warwickshire, Inglaterra el 17 de Junio de 1936. A los 25 años, mientras estudiaba derecho en Oxford, entró en contacto con las artes escénicas, actuando en el grupo de teatro de la Universidad. Interesado en el mundo audiovisual, tras graduarse en 1963, obtuvo una beca en la BBC y se inició en la dirección televisiva. En los años 60 dirigió muchos documentales sobre la injusticia social y la pobreza. De ideología comunista, durante el gobierno de la conservadora Margareth Thatcher, Loach realizó documentales contra su política económica. En el cine debutó en 1967 con el film "Poor Cow". En España desconocemos sus películas realizadas antes de 1990. En los últimos quince años su carrera se ha revitalizado y sus filmes han obtenido muchos premios internacionales y el reconocimiento de la crítica especializada.

Ken Loach, dueño de un estilo depurado y eficaz, es heredero inequívoco del cine realista europeo y, en mayor medida, del cine independiente que se caracteriza por su realismo, su inconformismo social, su crítica a la burguesía y a la sociedad.

Entre sus filmes destacan: "Agenda oculta" (1990), "Riff-Raff" (1990), "Lloviendo piedras" (1993), "Ladybird, Ladybird" (1994), "Tierra y libertad" (1995), "Mi nombre es Joe" (1998), "La cuadrilla" (2001), "Felices dieciséis" (2003), "En un mundo libre" (2007).

DATOS DE PRODUCCIÓN

La película está rodada en Glasgow, al igual que "Mi nombre es Joe" y "Felices dieciséis", y completa lo que se podría llamar "trilogía escocesa".

Desde 1996, Ken Loach trabaja siempre con el mismo guionista: Paul Laverty.

Desde 1995, el productor y director español Gerardo Herrero (Tornasol Film) colabora en la producción de las películas de Ken Loach.

"Sólo un beso" es el primer film de amor o romántico que dirige Loach.

COMENTARIO

La fama de Ken Loach se basa en la agresividad social y política de sus películas, en la descripción descarnada de las consecuencias del paro en las familias obreras que viven en los cinturones industriales de las ciudades británicas, en la situación de la juventud que asiste a la destrucción de las ilusiones de sus mayores... Mientras sus filmes sigan esta línea la crítica estará de su parte, en el momento en que abandone estos principios la crítica se convertirá en su principal enemigo. Algo semejante es lo que ha ocurrido con "Sólo un beso". ¿Ken Loach realizando una película de amor, una película romántica? ¡No, no puede ser! ¡Imposible! Seguro que es sensiblera y falsa.

Con "Sólo un beso", Ken Loach ha montado una hermosa y moderna historia sobre las relaciones entre personas formadas en distintos valores culturales y religiosos. Aquí, las dificultades que afronta una pareja de enamorados para salvar su relación constituye el motivo central del relato. Y el amor conduce al discurso social, político y religioso. La religión tiene un gran protagonismo, pues la tradición religiosa se cruza en el camino de estos enamorados. La diferencia de creencias -él musulmán, ella católica- se convierte en una muralla de incomprensión imposible de superar. A través de la historia de amor, Loach investiga en la situación de los inmigrantes en Gran Bretaña, sobre todo, los de segunda generación, aquellos que ya han nacido en Occidente pero se ven forzados por sus familias a mantener unas determinadas tradiciones.

OTROS FILMS SOBRE EL TEMA

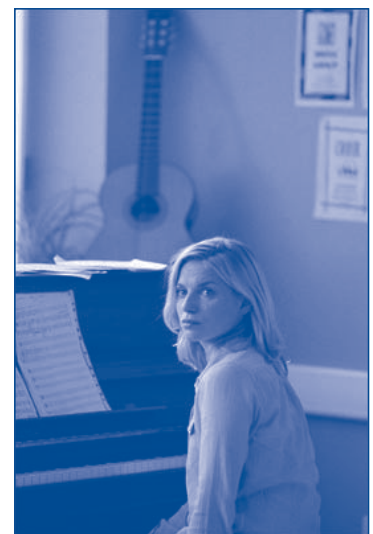
"Los Tarantos" (1963), Francisco Rovira Beleta.
"Adivina quien viene esta noche" (1967), Stanley Kramer.
"Flores de otro mundo" (1999), Icíar Bollaín.
"Oriente es Oriente" (2000), Damien O'Donnell.
"La boda del Monzón" (2003), Mira Nair.

TEMAS PARA EL ANÁLISIS

Inmigración e Interculturalidad.
Permanencia de las tradiciones culturales y religiosas.
Amor y sexualidad.
El integrismo religioso.
La familia.
Relaciones padres e hijos.

ÁMBITO

Alumnos de Bachillerato.



INFLUENCIA DE LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS SOBRE LA DIFICULTAD DE LOS PROBLEMAS ARITMÉTICO-VERBALES.

Por José Luis Galve

Los factores que afectan a la complejidad de resolución de los problemas verbales dependen de ciertos conocimientos previos del alumno. No sólo conocimientos sobre el modo de resolver operaciones aritméticas, sino evidentemente, conocimiento lingüístico, estratégico y sobre el mundo que le rodea.

El conocimiento lingüístico es lógicamente el principal implicado en la comprensión de los enunciados verbales, ya que pueden alcanzar gran complejidad, porque suelen incluir una mezcla de lenguaje natural, simbólico y gráfico. En el enunciado de un problema, se encuentra siempre un texto, unos datos numéricos, unas incógnitas que hay que simbolizar, gráficos, etc., lo que puede llegar a aportar un alto grado de ambigüedad y/o abstracción, que dificulta su descodificación.

A nadie puede extrañar la relación existente entre las dificultades en lectura con las de las matemáticas, en general, y en la resolución de problemas, en particular. Por ello resulta lógico pensar en una serie de variables que, al margen de otras enumeradas, y fundamentalmente, el tipo de operación, deben influir a la hora de graduar la dificultad de los problemas. Esas variables con efectos sobre la mayor o menor dificultad de los problemas aritméticos son la longitud del enunciado, la complejidad gramatical del mismo, el orden de presentación de los datos, particularmente si corresponde o no al orden de las operaciones requeridas, la utilización de números, gráficos o palabras para presentar los datos y, de forma muy relevante, la situación de la pregunta en el texto.

Aunque por lo general no se suele recurrir al uso de estructuras demasiado complejas en la redacción de enunciados de problemas, resulta interesante hacer una serie de apreciaciones que la literatura científica ofrece con respecto a los distintos grados de complejidad gramatical, cuya incidencia debería tener un peso importante en la planificación de los problemas aritméticos. Así, podemos señalar que las estructuras cuyo manejo suele ofrecer menores dificultades son las estructuras oracionales simples de tipo activas transitivas

que siguen un orden canónico, sobretudo con un solo complemento, seguidas de las pasivas que siguen un orden canónico y las subordinadas adjetivas sustantivadas con función de atributo y las adjetivas explicativas. La comprensión de estructuras coordinadas (copulativas y adversativas) se adquiere con relativa facilidad, incluso antes que las estructuras oracionales simples que no sigan un orden canónico.

Por el contrario, las activas de dativo y las oraciones activas que no siguen un orden canónico muestran un alto índice de dificultad, incluso superior al de las oraciones pasivas, las compuestas coordinadas y buena parte de las oraciones subordinadas adverbiales. Las estructuras de mayor dificultad son las oraciones compuestas subordinadas adjetivas o de relativo de tipo especificativa.

La estructura más difícil es la subordinada de relativo especificativa a pasiva de tipo relativo especificativa. Y dentro de este tipo de subordinadas presentan menor dificultad las oraciones subordinadas sustantivas con función de atributo y las adjetivas explicativas. Las oraciones subordinadas adverbiales en general son más fáciles que las adjetivas o de relativo, siguiendo el siguiente orden: causales, temporales, modo, concesivas, comparativas, finalidad. Resultando de mayor dificultad las comparativas de superioridad e inferioridad (en producción/escritura).

A nivel de comprensión resulta más fácil la conversión de pasiva a activa que de activa a pasiva. Igual ocurre con el paso de pasiva a activa de dativo que el paso de pasiva de dativo a pasiva de objeto focalizado.

Por todo ello, a la hora de diseñar la estructura de los problemas desde el punto de vista lingüístico sintáctico-semántico habría que tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Se debe comenzar con la presentación de estructuras oracionales cortas, limitando el uso de subordinadas, y delimitando las diferentes proposiciones de un problema por puntos (huyendo de estructuras subordinadas incardinadas).
- Partir de estructuras simples que sigan un orden canónico.
- En principio, no se deben utilizar las estructuras de activas de dativo ni las subordinadas adjetivas (en especial las especificativas) hasta el final de E. Primera, o sea, no antes del sexto curso.
- Tener en cuenta que el uso de las oraciones subordinadas adverbiales se adquiere antes que las subordinadas adjetivas o de relativo, así como que las coordinadas copulativas tienen una dificultad media.

Estudio basado en las investigaciones con la Batería BE-COLE. Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura. Ed. EOS.

NADIE SABE TODO, TODOS SABEMOS ALGO. ENTRE TODOS, SABEMOS MUCHO.

Por Nélida Zaitegi

Cuando hace unos meses se puso en marcha el proyecto Heziberri (www.heziberri.net) pretendíamos promover una reflexión colectiva sobre qué educación necesitan nuestros niños, niñas y jóvenes para incorporarse con garantías de éxito a la sociedad del conocimiento.

La materia prima de esta sociedad, como su nombre indica, es el conocimiento. Su construcción es un proceso activo realizado por las personas individual y colectivamente con el fin de responder a las necesidades que se presentan a lo largo de la vida. No podemos confundir información con conocimiento.

Por eso hay que preguntarse ¿qué educación hace falta para construir conocimiento?, ¿de qué conocimiento hablamos? ¿sirve la educación, tal como se entiende y se practica en este momento, para construir ese conocimiento contextualizado y útil para responder a nuevas situaciones y necesidades?

En este momento (año de la Innovación en Euskadi) se ha iniciado www.innobasque.es, un proyecto colectivo, un gran reto que se extiende como una mancha de aceite en la sociedad vasca: "ser el referente europeo en innovación en el 2030" pero, ¿qué es innovar? ¿quién innova?, ¿innovar en qué? ¿cómo se promueve? ¿Cuáles son las condiciones para ello?



www.heziberri.net

Innovar supone crear y poner en marcha nuevas y mejores formas de responder a las necesidades actuales y futuras. Requiere una mente abierta, sin prejuicios; una actitud valiente y un espíritu crítico y creativo que se pregunta y busca sus propias respuestas. Para innovar se ha de tener un pie en la tierra y otro en el aire, como hacemos al andar, porque innovar es correr riesgo, como el de perder el equilibrio cuando andamos, pero imprescindible si queremos avanzar.

Los agentes de la innovación son las personas y la innovación es necesaria en todos los ámbitos de la vida, puesto que en todos se presentan nuevas necesidades y no sólo en los ámbitos profesionales, empresariales y económicos. Nuevas necesidades y situaciones en lo personal y en lo social.

Son necesarias nuevas formas de vivir y convivir, para ser más felices y avanzar hacia una sociedad más humana y humanizante, fundamentada en la dignidad, la paz y los ddhh. Esta es la innovación más importante y necesaria, que traerá consigo todas las demás.

Por todo ello, la educación se convierte en una pieza clave de la innovación y por eso heziberri significa educación para innovar.

Si los niños, niñas y jóvenes han de vivir en un mundo en cambio permanente, en el que incertidumbre será la constante, tendrán que desarrollar nuevas competencias para ello. Competencias que les permitan SER PERSONAS, buenas personas sobre todo, dueños de sus vidas y de sus proyectos personales. CONVIVIR EN PAZ con sus semejantes y contribuir a la CONSTRUCCION de una sociedad justa y solidaria. EMPRENDER proyectos personales, sociales y profesionales propios y colectivos, para lo cual habrá de APRENDER continuamente a lo largo de toda su vida.

En definitiva se trata de que pueda responder a TODAS sus necesidades vitales, desarrollando competencias personales, sociales y profesionales, pero, ¿Cuáles son? ¿Quién lo sabe? ¿Tiene alguien la respuesta?

Seguramente las respuestas serán diferentes según quien las dé. Para acercarnos a la mejor, es necesaria una visión de 360 grados, desde todos los ángulos y tomando en consideración todas ellas, como piezas que completan un puzzle. Visiones no excluyentes y complementarias que ayuden a aprehender la realidad holísticamente.

De ahí la necesidad de participar en este proceso de reflexión colectiva. Por eso, Heziberri. Porque ha llegado el momento de innovar en educación, de crear y poner en marcha las mejores propuestas para preparar a TODO el alumnado para esa sociedad incierta. Para que sean hombres y mujeres que ellos y ellas mismas innoven, que sean personas inteligentes personal y socialmente, críticas, creativas, autónomas, valientes y resistentes.

Si es cierto lo que dice un proverbio africano "hace falta todo un pueblo para educar a un niño o niña", toda la sociedad vasca tiene la responsabilidad y por ello la palabra. Por eso, desde Heziberri, se propone:

1. Que el alumnado, tanto los niños y niñas de primaria como los y las adolescentes y jóvenes de secundaria, piensen, debatan y aporten sus propuestas sobre la educación que necesitan.
2. Que las familias, las madres y los padres,... expresen sus opiniones sobre cuáles son las competencias que sus hijos e hijas han de desarrollar para ser buenas personas y que construyan una sociedad más justa en lo social y próspera en lo económico.
3. Que el profesorado, considerando ese nuevo escenario en el alumnado actual ha de vivir, aporte, fundamentado en su experiencia y conocimiento profesional, cuáles son esas competencias y cómo organizar las aulas y los centros para desarrollarlas.
4. Por último, todos los agentes sociales, empresas, medios de comunicación, sindicatos, asociaciones, organizaciones... toda la ciudadanía contribuya con su visión a definir cuales son esas competencias, cuáles los valores, qué cambios son necesarios, etc...

En www.heziberri.net, en el apartado PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN, se ha creado un espacio para que todas las personas y colectivos que quieren colaborar en la construcción de un futuro y de una sociedad innovadora, próspera y a la medida de las personas que serán el eje de la misma, puedan dejar sus aportaciones.

Con el mismo objetivo, los días 14 y 15 de noviembre, se celebran en Bilbao, las XIX Jornadas Estatales e Internacionales del Forum Europeo de personas Administradoras de la Educación: "Educar para la innovación" que reúne no sólo a profesionales de la educación, sino a familias, técnicos municipales de educación, alumnado y diferentes agentes sociales porque mejorar la educación es una tarea y un reto de todos ellos.

Una vez finalizadas las mismas, tras recoger las aportaciones que se hayan dejado en la web y las de los grupos de trabajo de las jornadas, se pretende elaborar un documento que pueda servir para que los responsables del Sistema Educativo Vasco dispongan de información valiosa que facilite la toma de decisiones posteriores.



Nélida Zaitegi. Euskal Herriko Hezkuntza Administrazioen Forum Europarra.

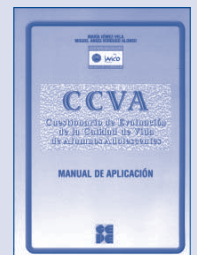


“PAIB 1-2-3. PRUEBAS DE ASPECTOS INSTRUMENTALES BÁSICOS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS”. J. Luis Galve, J. Luis Ramos, M. Trallero y R. Martínez Arias. (2009). Ed. CEPE.

Pruebas de evaluación de aspectos instrumentales básicos de lenguaje y matemáticas entre Educación Infantil (5 años) y 1º de la ESO. Evalúa Lenguaje (Vocabulario, Ortografía, Comprensión lectora) y matemáticas (Numeración, Cálculo, Medidas y Estrategias de Resolución de Problemas). Además aporta una valoración global de Lenguaje y de Matemáticas. Disponible en el curso 2008-09 las pruebas de 3º EP a 1º ESO). Son tres pruebas con su manual y cuadernos de aplicación, complementadas con programa informático que permite: a) Aplicación en papel y corrección manual; b) Aplicación en papel y corrección informatizada; c) Aplicación informatizada individual; d) Aplicación informatizada grupal (en red), en aula informática.

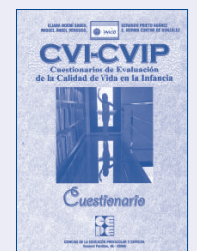
“CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES (CCVA)” . M. Ángel Verdugo, Mª Gómez-Vela (2009). Ed. CEPE

El desarrollo de prácticas profesionales basadas en el concepto calidad de vida es de primordial importancia para la mejora del sistema educativo actual. Un sistema que debe materializar muchas actividades más allá del currículo académico y centradas en el alumno y sus necesidades desde una perspectiva integral. El Cuestionario (CCVA), dirigido a alumnos entre 12 y 18 años con N.E.E, y sin ellas, proporciona información sobre las siguientes esferas vitales: Bienestar emocional, Integración en la comunidad, Relaciones interpersonales, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación y Bienestar material.



“CVI. CVIP. CUESTIONARIO DE LA CALIDAD DE VIDA EN LA INFANCIA”. M. A. Verdugo y otros.

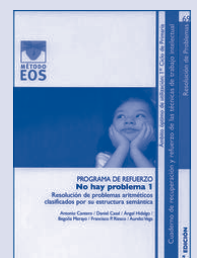
Su finalidad es la obtención de datos sobre el bienestar de la población infantil, con y sin necesidades educativas especiales, en diferentes áreas de personalidad.



“NO HAY PROBLEMAS”. Colección: Programa de refuerzo. 6 cuadernos. Cantero, A., Casal, D., Hidalgo, Á., Mereyo, B., Riesco, F.P. y Vega, A. (2009). Madrid. Ed. EOS. En prensa.

Colección Método EOS. Ámbito de utilización 1er. Ciclo de Educación Primaria.

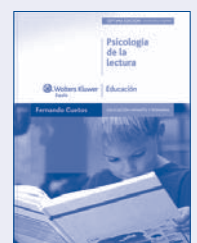
Programa que abarca toda la Educación Primaria. Cuadernos de trabajo cuyo objetivo es la Resolución de Problemas Aritméticos atendiendo a su dificultad por su estructura semántica.



“PSICOLOGÍA DE LA LECTURA”.

F. Cuetos Vega, Ed. Wolters Kluwer España. Educación. 2008.

Es una edición revisada y actualizada, a la que se incorporan nuevas visiones sobre las dislexias evolutivas y adquiridas, así como propuestas para la intervención.



“11 IDEAS CLAVE: CÓMO APRENDER Y ENSEÑAR COMPETENCIAS”.

A. Zabala y L. Arnau. (2008). Barcelona. Ed. Graó.

¿Hasta qué punto una enseñanza basada en competencias representa una mejora de los modelos existentes? Este libro reflexiona de manera rigurosa sobre ello, a la vez que presenta una estructura clara que ayuda a la comprensión de cada idea, planteándola desde una vertiente teórica y práctica que afianza los conocimientos previos y aporta contenidos que han de reforzar la capacidad profesional de intervención en la escuela.



LUGAR	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	03/02/09	22	Orden de 28/01/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases y se convocan ayudas para los cursos 2008-2009 y 2009-2010 a centros docentes de titularidad pública que impartan Ciclos Formativos de grado medio en el ámbito de Castilla-La Mancha, para que su alumnado realice prácticas formativas en empresas o instituciones de países de la Unión Europea participantes en el Programa Sectorial Leonardo da Vinci.
DOCM	12/02/09	29	Corrección de errores de 12/02/2009, a la Resolución de 02/12/2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la convocatoria, para el año 2009, de la jubilación voluntaria anticipada contemplada en la Disposición Transitoria Segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
DOCM	14/02/09	31	Orden de 02/02/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publican las plantillas orgánicas de los centros y aulas de educación de personas adultas dependientes de la misma.
DOCM	14/02/09	31	Orden de 02/02/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publica la plantilla orgánica de Maestros en Institutos y Secciones de Educación Secundaria.
DOCM	14/02/09	31	Orden de 02/02/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publican las plantillas orgánicas de los Servicios Provinciales de Inspección.

DOCM	14/02/09	31	Orden de 02/02/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial, y se dispone la puesta en funcionamiento de un Colegio Rural Agrupado.
DOCM	17/02/09	33	Orden de 12/02/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea con carácter experimental el Programa para la ampliación de la atención al alumnado en los centros públicos no universitarios de Castilla-La Mancha y se convoca la presentación de proyectos por parte de los centros docentes.
BOE	17/02/09	41	Decreto 146/2008, de 09-09-2008, por el que se fija el calendario laboral para el año 2009.

DOCM	20/02/09	36	Resolución de 02-09-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que convoca el procedimiento de selección de los participantes en el proyecto de movilidad transnacional Academia en el curso 2008/2009 en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	23/02/09	37	Resolución de 11 de febrero de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan los Premios Nacionales de Bachillerato correspondientes al curso 2007/2008 RESOLUCION SOLICITUD.
DOCM	27/02/09	41	Decreto 13/2009, de 17/02/2009, por el que se determina el procedimiento para la autorización de la implantación y puesta en funcionamiento de las enseñanzas universitarias oficiales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Normativa Orientadores Marzo de 2009

DOCM	03/03/09	43	Resolución de 19/02/2009, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convoca la realización de pruebas libres para la obtención de determinados títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional en Castilla-La Mancha.
DOCM	17/03/09	53	Orden de 26/02/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de pruebas libres para las personas mayores de dieciocho años, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Pág. 11770.
DOCM	20/03/09	55	Resolución de 16/03/2009, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convoca la admisión, desarrollo y evaluación de los módulos profesionales complementarios y optativos, establecidos en la Orden de 20/06/2005, para la obtención de carnés profesionales que autorizan la práctica profesional por los alumnos que hayan superado determinados Ciclos Formativos de Formación Profesional. Pág. 12331.
DOCM	25/03/09	58	Resolución de 17/03/2009, de la Dirección General de Personal Docente, por la que se resuelve con carácter provisional el concurso de traslados convocado por Resolución de 11/12/2008 de la Consejería de Educación y Ciencia, entre funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos y Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño. Pág. 12971.
DOCM	31/03/09	62	Resolución de 25/03/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Maestros por el sistema general de acceso libre, procedimiento para que los funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros puedan adquirir nuevas especialidades y procedimiento de selección de aspirantes a puestos de trabajo docente en régimen de interinidad. Pág. 13596.