

BOLETÍN

DE LA ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES EN CASTILLA-LA MANCHA



No. 14

"La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser."

OCTUBRE 2010

Cuadernos de Orientación,
nueva edición
2010-2011 con
importantes novedades
y **contenidos**
actualizados.

HAZ YA TU PEDIDO!!



IX Asamblea General de APOCLAM.

El próximo 23 de Octubre celebraremos la IX Asamblea General de APOCLAM y no te la puedes perder. **PÁGINA 3**

Las descargas en la web de APOCLAM.

En la sección dedicada a la web de APOCLAM os contamos cómo funciona la herramienta "Descargas". **PÁGINA 27**

TAMBIÉN EN ESTE NÚMERO

Editorial: Realidad y Saber.	PÁG. 2
Por un desarrollo afectivo-sexual de las adolescentes.	PÁG. 4
El caballero andante y la margarita deshojada.	PÁG. 7
La fea del baile y su comunidad.	PÁG. 9
El valor educativo del cine.	PÁG. 14
Bibliografía comentada.	PÁG. 28
Actualización Legislativa.	PÁG. 30

Proyecto "Junt@s podemos más".

Marta Guzmán y David Arellano nos cuentan cómo llevaron a cabo este proyecto educativo dirigido a la Promoción de la Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres en el cantón Pallatanga (Ecuador). **PÁGINA 5**

EHPAP: Evaluación de habilidades y potencial de aprendizaje para preescolares.

M^a Dolores Caleso nos habla de este **procedimiento de evaluación del Potencial de Aprendizaje** basado en el currículo educativo de la etapa de educación infantil. **PÁGINA 11**

Competencias básicas: una oportunidad para la escuela del siglo XXI.

José Ramiro Viso habla en este interesante artículo sobre las competencias básicas y su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. **PÁGINA 23**

Dislexias y Disgrafías & Lectura y escritura.

Un interesante y muy completo artículo de J.L. Galve y Manuel Trallero en el que nos cuentan "por dónde van los últimos avances" en el diagnóstico y aplicación de ejercicios para la intervención en los diferentes tipos de dislexias y disgrafías. **PÁGINA 16**

REALIDAD Y SABER

Por si alguien no ha vuelto del ocio y además si-
gue sumido en el estrés postvacacional, palpemos
la realidad: seguimos en crisis, hidra monstruosa de
siete cabezas.

Que los euros los tenga a buen recaudo en su barca el
pérfido Caronte va a hacer difícil que se cumplan los
deseos de nuestro ministro, el profesor Gabilondo,
que ruega y pide a las Comunidades Autónomas que
sigan manteniendo sin menoscabo e incluso aumen-
ten los porcentajes dedicados a educación.

A ver que nos depara el presente curso. De entrada
el número de alumnos matriculados en secundaria ha
batido records.

No obstante seguimos siendo un país, de los estados
unidos de Europa, se entiende, con bajos porcentajes
de matrícula en formación profesional y consiguien-
tes pocas titulaciones y en este asunto tenemos mu-
cho que ver los orientadores, no solo de secundaria y
bachillerato, sino incluso los de primaria.

El Proceso de Toma de Decisiones se debe comenzar
en primaria y continuarlo con base científica, avalada
por instrumentos contrastados, en cursos siguientes
hasta la universidad.

*Un orientador responsable no asesora-
rá únicamente desde los datos vertidos en
una entrevista.*

Un Proceso de Toma de decisiones debe trabajar, al
menos:

1. El Autoconocimiento:

- *Intereses Profesionales.*
- *Aptitudes.*
- *Personalidad.*
- *Rendimiento Académico.*

2. La búsqueda de información.

3. Toma de decisión final.

El Programa ayudará al alumno a:

1^{er} paso: *“Conoce tus intereses”.*

2^o paso: *“Conoce tus aptitudes”.*

3^{er} paso: *“Conoce tu personalidad”.*

4^o paso: *“Conoce tu rendimiento”.*

5^o paso: *“Organiza y Contrasta tus datos”.*

6^o paso: *“¿Qué tienes, qué necesitas?”.*

7^o paso: *“Decídete”.* Explicación de los itinerarios
académicos.

Nos enfrentamos a nuevos retos y problemas, conse-
cuencia de los profundos cambios sociales.

Cada día se nos demandan más tareas, que, por nues-
tra parte tendrán que ser entre los pupitres, cerca
de los alumnos, tutores y profesores y menos en el
despacho.

Si el orientador se ha ganado su reconocimiento en
la comunidad educativa y se ha constituido en figura
necesitada, deberá añadir a su buen hacer la renova-
ción técnica permanente y la mejora de su formación
continuada.

No es cuestión de que entremos o no en el juego de
los aprendizajes para conservar una hipotética liber-
tad salvaje e informe, sino de la calidad de estos
aprendizajes y de la orientación de los mismos que
ha de capacitarnos para superarlos dialécticamente.

LA FRASE DE PORTADA es del poeta griego Hesío-
do. Junto con las de Homero, las obras de Hesíodo
se convertirían en parte del corpus fundacional de
la cultura griega. Su poesía está destinada a ins-
truir más que a exaltar.

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

Remisión de artículos y colaboraciones: cideas@telefonica.net

www.apoclam.org

Impresión: Parámetros Gráficos, S.L.

Maquetación y diseño: demilmaneras.

ISSN: 1889-5557

Depósito Legal: TO-0128-2008

APOCLAM forma parte de COPOE. www.copoe.org





CONVOCATORIA DE ASAMBLEA GENERAL ANUAL DE APOCLAM. 2010

El próximo 23 de Octubre tendrá lugar, en Alcázar de San Juan, la Asamblea General de APOCLAM con el siguiente orden del día:

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ASOCIACIÓN (10:00 hrs)

BALANCE ECONÓMICO: Andrea Barrios y Lucía Neira.

INFORMACIÓN DE COMISIONES:

- Formación: Jesús Torres.
- Boletín y publicaciones: José Luis Galve.
- Relaciones externas: Jornadas de Convivencia 2011 y Jornadas de Formación de COPOE en Alicante.

PRESENTACIÓN DE LA NUEVA WEB DE APOCLAM: por parte de Fidel Jerónimo.
Jesús Cañamares explicará la sección dedicada a Normativa.

HOMENAJE A EMILIO OJALVO: por su jubilación y como secretario fundador de APOCLAM.

DESCANSO (12:00 hrs)

PONENCIA (12:30 hrs)

A CARGO DE PEDRO URUÑUELA: *"Convivencia y disrupción en los centros educativos"*.

CONCLUSIONES Y CIERRE (13:50 hrs)

COMIDA EN EL HOTEL BARATALIA (14:00 hrs)

POR UN DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL DE LAS ADOLESCENTES.

Por Sara García

Querido orientador/a:

Me siento preocupada por chicas adolescentes que llenan nuestras aulas, que crecen a la vez que nuestro mundo gira sin un rumbo definido.

Sé que vivimos en un momento en el que prima el individualismo, en el que los valores brillan por su ausencia y que siempre gana el placer inmediato...por eso es más difícil enseñar, nuestros alumnos/as se enfrenta a numerosas distracciones, piensen; ¿no es más divertido recibir mensajes en una red social que estudiar la lección de historia?

La vida de los adolescentes está influenciada por sus amigos, su familia, el centro educativo y los medios de comunicación.

¿Alguno de estos factores tiene una mínima filosofía en común? ¿Creen que es fácil educar así?

Pero no deseo ser trágica, todo esto ya lo sabéis y mi preocupación va más allá. Me preocupan mucho nuestras chicas. Realizando actividades de acción tutorial y analizando a nuestras alumnas, he observado una serie de conductas que me gustaría compartir con vosotros:

- Las alumnas tienen baja autoestima y valoran por encima de todo su aspecto físico.
- Suelen tener hábitos poco saludables y bajo interés por actividades deportivas.
- Suelen escuchar canciones de amores pasionales, rencores ocultos, dónde el amor es lo más importante y cómo no, ligado intrínsecamente al sufrimiento.
- Cada vez se inician antes en las relaciones sexuales.
- Desean agradar a su chico por todos los medios y se prestan a lo que ellos deseen.
- La información y formación que reciben acerca de

las relaciones personales, es a través de la televisión y de sus amigos, nunca de una persona adulta u profesional.

Es decir, que su proceso madurativo las hace muy vulnerables y sin habilidades para enfrentarse a un adecuado desarrollo afectivo sexual.

La familia es un elemento clave en este proceso educativo, pero las jóvenes comparten en muy pocas ocasiones este tema con sus progenitores. Toda la formación que reciben viene de los medios de comunicación, de las modas, de las películas, etc. Si analizamos los patrones que de todo ello se desprenden, nuestras chicas llegan a entender que es importante luchar entre dos mujeres para conquistar a un “fornido granjero”, o es-cucharán que “...mi vida no tiene sentido si ti...”.

Bromas aparte, recibimos mensajes como: “*Tengo que ser la mejor*”, “*Para amar hay que sufrir*”, “*El sexo es lo mejor del mundo*”... y un sinfín de mensajes que ya conocéis.

Todo esto no es nuevo y lleva ocurriendo en los inicios de la adolescencia, pero en la actualidad debido a la rapidez de cambios que se generan, no hay una sola pauta educativa que facilite el desarrollo sexual de las adolescentes. Hay mucha información sobre métodos anticonceptivos, sobre enfermedades de transmisión sexual, pero considero que hay poca formación sobre el “antes” de llegar al acto sexual, me refiero a esa baja autoestima que las impulsa a iniciarse en las relaciones sexuales, al deseo de agradar a su pareja, a practicar sexo porque todo el mundo lo hace.

Con esta carta sólo pretendo llamar la atención sobre este patrón de conducta. Ahora que comienza el nuevo curso, me parece oportuno aprovechar esta circunstancia, para tener en cuenta esta problemática y planificar actividades de tutoría que palién esta situación. Actividades que ayuden a:

- Generar un aprecio hacia el propio cuerpo.
- Aumentar la estima de la mujer frente al patrón de “mujer enamorada de su hombre”.
- Promover el aprendizaje de un nuevo rol de género.
- Fomentar una sexualidad responsable.
- Potenciar una madurez suficiente en ambos componentes de la pareja.

En definitiva, que las relaciones se den en un plano de igualdad de mutuo consentimiento, conociendo las consecuencias y con un resultado placentero para los dos, donde su práctica sea producto de un deseo voluntario, meditado, y no de un deseo inducido por los demás.

Sara García Sáinz es Orientadora del IES Leandro Fernández de Moratín (Pastrana).

JUNT@S PODEMOS MÁS.

PROYECTO EDUCATIVO PARA LA PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO.

Por Marta Guzmán y David Arellano



Ya en 1978, la Constitución Española en su artículo 14, puso fin a la desigualdad de género igualando jurídicamente al hombre y a la mujer a nivel legislativo.

No obstante, y a día de hoy, siguen siendo evidentes las manifestaciones sexistas que, a través de distintos ámbitos (medios de comunicación, entornos sociales, patrones culturales, etc.) se mantienen, más por tradición, que por coherencia con la realidad.

De este modo, la reproducción de estereotipos es constante y, por tanto, la adjudicación de diferentes roles, papeles, funciones, etc. a las personas en función de si se trata de un hombre o una mujer, perdura de generación en generación.

*Igualmente, y a nivel educativo, muchas veces **nos resulta difícil identificar ciertas conductas y/o comportamientos sexistas** que contribuyen al afianzamiento de aprendizajes que promueven la desigualdad de género por parte de nuestro alumnado.*

De este modo, resulta imprescindible dejar constancia a través de nuestras actuaciones que, aunque desde un punto de vista biológico es evidente que los hombres y las mujeres son distintos, las diferencias que se asignen a éstos desde un punto de vista psicosocial serán, sin lugar a dudas, aspectos que contribuyan directamente a la discriminación por razón de género.

Por esta razón, y dado que la escuela constituye uno de los agentes más influyentes para promover cambios sociales desde las edades más tempranas, resulta fundamental que trabajemos la **educación en valores** más profundamente en nuestras aulas.

Para ello, se hace imprescindible que todo el profesorado tome conciencia de la importancia de promover situaciones que fomenten la igualdad de género desde el ámbito educativo.

Por su parte, en el capítulo 1 del título II de la Constitución de la República del Ecuador destinado a legislar los “Principios de aplicación de los derechos”, y más concretamente en su artículo 11.2, se establece que “*todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades*”.

Es por ello que todas las campañas sociales que se desarrollan en la actualidad en el país desde el Gobierno Nacional y las Organizaciones Sociales, están dirigidas a promover los “Derechos del Buen Vivir” o el “Sumak Kawsay”, entre los que se encuentra como objetivo general el **garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva**, desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

Por todo ello, y a través de la II Convocatoria de Ayudas en Cooperación para el Desarrollo que efectuó la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), tuvimos la oportunidad de llevar a cabo un proyecto educativo dirigido a la **Promoción de la Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres** en el cantón Pallatanga (Ecuador), localizado en el subtrópico de la provincia de Chimborazo, y en el que conviven unos 12000 habitantes.

La temática del proyecto surgió con motivo de nuestro interés por contribuir a la sensibilización, reflexión, prevención y promoción de la igualdad de derechos y oportunidades entre niños y niñas con edades comprendidas entre los 5 y 15 años, motivo por el cual acabó denominándose “**Junt@s podemos más**”.

El Ministerio de Educación de Ecuador, a través de la Dirección de Educación Hispana de Chimborazo, asignó el presente proyecto a la Escuela Fiscal “Carlos María de la Condamine” como centro de educación general básica para llevar a cabo esta experiencia con motivo de que era el primer curso en el que escolarizaba alumnado de ambos sexos.

En cuanto a los niveles educativos en los que se desarrollaría el proyecto, se optó por seleccionar los grados de 5º y 8º dado que eran los que presentaban mayor diversidad de alumnado en sus aulas, siendo finalmente 123 los alumnos y alumnas participantes en el mismo.

Los objetivos operativos que pretendían alcanzarse con su implementación podrían resumirse así:

1. Recuperar y poner en alza el valor de la igualdad entre hombres y mujeres.
2. Conocer vivencialmente el derecho a la no discriminación de las niñas y los niños.
3. Descubrir las posibilidades de acción en defensa de este derecho, implicando a los niños y las niñas, en una de ellas: la difusión del derecho.
4. Realizar un proceso de construcción de valores y compromisos de actuación para la praxis escolar.
5. Crear un espacio alternativo y de formación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
6. Fomentar la superación de los estereotipos asociados a los roles tradicionales de género.
7. Fomentar unas relaciones interpersonales más justas e intrapersonales más equilibradas.

En cuanto a las actividades realizadas, y una vez ajustadas a la realidad y necesidades de la escuela, cabe señalar que fueron distribuidas en un total de 12 sesiones desarrollándose del siguiente modo:

UNIDAD DIDÁCTICA 1: EQUIDAD DE GÉNERO	
OBJETIVO:	Conocer los conceptos básicos relacionados con la Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres.
ACTIVIDAD:	Elaboración de un mural que represente los conceptos trabajados y la visión del alumnado sobre la Igualdad de Género.
UNIDAD DIDÁCTICA 2: COEDUCACIÓN	
OBJETIVO:	Destacar la importancia de la Coeducación como Derecho Universal.
ACTIVIDAD:	Realización de una pequeña representación teatral trabajando distintos roles de género.
UNIDAD DIDÁCTICA 3: USO NO SEXISTA DEL LENGUAJE	
OBJETIVO:	Aproximar al alumnado al Uso no Sexista del Lenguaje a través del análisis de las expresiones cotidianas y su repercusión social.
ACTIVIDAD:	5º Grado: Elaboración de tarjetas con mensajes no sexistas y creación grupal de “La Cometa de la Igualdad”. 8º Grado: Redacción de un escrito dirigido al Sr. Presidente solicitándole la puesta en práctica de actuaciones en pro de la Equidad de Género.
ENTREGA DE DIPLOMAS: “AGENTES DE IGUALDAD”	

Finalmente, cabe destacar que trabajar objetivos tan ambiciosos como la Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres en nuestros días, quizás sea una utopía con un proyecto tan modesto. No obstante, la realización de muchos pequeños proyectos puede contribuir, sin duda alguna, a que alcancemos las metas deseadas entre todos y todas.

De este modo, animamos a todas aquellas personas que tengan inquietudes sociales a desarrollarlas y ponerlas en marcha para así, entre tod@s, construir un mundo mejor.

Marta Guzmán Escobar es Profesora Asociada de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

David Arellano Ayllón es Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad del IES Antonio Hellín Costa (Puerto de Mazarrón, Murcia).

EL CABALLERO ANDANTE Y LA MARGARITA DESHOJADA.

Por Pedro Carlos Almodóvar



Después de más de 20 años de reconocimiento real y generalización oficial de la orientación educativa en los Centros de nuestro país, aún perviven interpretaciones muy diferenciadas sobre la labor a desempeñar en este oficio (oficio por todo el componente artístico y creativo que implica su ejercicio), y cuáles deben ser las virtudes principales que deben entrenar, en constante progresión las personas que se dedican a él.

Con este artículo me propongo abrir un pequeño agujerito en el muro que protege (y a veces aísla) la educación reglada y su hábitat natural: los centros escolares.

En este empeño, compararía la figura del orientador con un caballero andante llamado AMADÍS.

Caballero andante porque, constantemente, anda inmerso en **aventuras pedagógicas** en busca del bienestar de quienes encuentra en su tránsito por los centros, “desfaciendo” entuertos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y peleando contra aquellos que, acorazados en su obstinación e inmovilismo, aún siguen pensando y ejerciendo la docencia en el escenario remoto de los tiempos entendiendo que la autoridad, como poder único y unidireccional, y el libro de texto, como nexo umbilical de la docencia, pueden ser los únicos ingredientes de una enseñanza de calidad.

Y le bautizamos AMADÍS porque las letras de su nombre constituyen un acrónimo que, a modo de síntesis, recoge las principales cualidades profesionales que dan sentido a su labor:

A: Articulador de proyectos, experiencias, intervenciones, etc. No solamente intramuros de su “cole” o de su “insti”, sino también abriendo las puertas y colaborando con aquellas iniciativas provenientes de fuera, ya sean de la propia administración educativa como de otras instituciones.

M: Mediador entre los diferentes componentes de la Comunidad educativa, apostando por la participación y el entendimiento como motores que impulsan a la escuela en el camino del progreso y la mejora.

A: Algorítmico, aplicando conjuntos ordenados de operaciones en la búsqueda de soluciones ante situaciones problemáticas de cualquier índole: técnicas, relacionales, didácticas, etc. Se trata de disponer de un maletín de estrategias multiusos que pueden ser de utilidad para dar respuesta a diferentes demandas en el quehacer profesional cotidiano.

D: Diagnosticador. No solamente en la faceta más clínica vinculada al alumnado con dificultades o discapacidad, sino también en relación a las necesidades generales del Centro en todas sus vertientes (organizativas, formativas, de innovación, etc.).

I: Innovador tanto en su práctica como en su formación y actualización profesional. Esta dimensión tiene una vertiente de “apostolado”, pues se trata también de promover y difundir este espíritu de cambio y progreso entre el resto de los componentes de los Claustros.

S: Simpático, en el sentido de promover el pensamiento positivo entre la comunidad educativa, impregnando de optimismo e ilusión la convivencia y la vida diaria de las instituciones en las que ejerce su oficio.

... Y después de varias batallas pedagógicas, hallábase nuestro héroe descansando junto a su montura, bajo un chaparro manchego, cuando, en estado de somnolencia meditaba sobre el acertamiento en su modo de obrar.

Con esta profunda elucidación ocupando su cabeza y agitando su pensamiento, escuchó la dulce voz de una margarita dodecapétala que así le habló:

- Deshójame, buen caballero, y te ayudaré a encontrar los principios que han de guiar tus intervenciones. No temas hacerme daño, este es mi destino, con él soy feliz.

AMADÍS se incorporó ensimismado y, aún tocado por los abrazos del dios Morfeo, se acercó a ella y tomándola por su tallo, la arrancó y comenzó a deshojarla en busca del esclarecimiento de las claves que debían presidir sus actuaciones.

Este fue el mensaje que la sabia florecilla le transmitió:

SI... Lléname de paciencia, optimismo y confianza en ti mismo ante todas las dificultades y desdenes que encierra tu trabajo.

NO... Te atrincheres en el despacho o en tu ordenador como refugios de evitación de los problemas con los que te vas a encontrar en los Centros.

SI... Conciénciate de que en este trabajo, como en la vida, nunca se acaba de aprender, y por tanto requiere una formación y actualización constantes.

NO... Te consideres en posesión de la verdad absoluta intentando imponer tu criterio y punto de vista.

SI... Construye un espacio ajardinado de trabajo y colaboración con los profesores y tu equipo directivo, compartiendo metas y esfuerzos, reconstruyendo y transformando vuestro hábitat educativo para hacerlo más acogedor cada día.

NO... Intervengas a trompa y talega sin antes haber reflexionado, pensado y planificado sobre la adecuación y acertamiento de tus acciones.

SI... Aplica en tu ejercicio profesional todos los conocimientos adquiridos en tu tránsito por los escenarios de la vida. Ella es la tierra en la que se cultiva y crece la educación.

NO... Te amarres a la ciencia y la medida como elementos centrales de tu quehacer, solamente son ingredientes del extenso recetario de la Psicopedagogía.

SI... Aprovechate de las Nuevas Tecnologías para aprender y compartir ya que estas dos acciones son los nutrientes de tu crecimiento profesional.

NO... Te guardes para ti solo tus éxitos y tus fracasos. Fuera, en tu ciudad, en tu zona educativa y en toda España, innumerables compañeros esperan tus noticias.

SI... Trata a tus alumnos como si fueran tus hijos, a tus compañeros como a tus hermanos y a las familias como si tú formarás parte de ellas.

NO... Ignoren nunca los sentimientos de las personas. La clave de tu éxito se encuentra en comprender y respetar sus emociones y aderezar con tu afecto todas las acciones que emprendas.

Y con el consejo de este último pétalo, la margarita se esfumó en el espacio y el tiempo, dejando en este tránsito un mensaje final:

“No basta con ser. Ser por sí sólo no tiene sentido. Hay que ser para ejercer, siempre”

Y colorín colorado, el cuento del caballero y la flor ha terminado. Espero que a todos ustedes les haya gustado.



Pedro Carlos Almodóvar es Vocal de relaciones de APOCLAM y Orientador del CEPA “Castillo de Consuegra” en Consuegra (Toledo). Anteriormente ha trabajado en Unidad y Departamento de Orientación.

LA FEA DEL BAILE Y SU COMUNIDAD.

Por Covadonga Zapatero

Pertenezco a ese grupo llamado la “Fea del Baile” que, refiriéndose a nuestro Sistema Educativo, son los **PCPIs** (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

Soy profesora de un colectivo cuyas prioridades educativas están fuera de lo académicamente aceptable y nuestra labor consiste en “resetearlos” para lograr que olviden su frustrante experiencia en la Escuela y redescubran sin complejos ni miedos el placer del aprendizaje.

Todo esto es complicado y necesita de profesionales heterodoxos, con amplitud de miras, ideas muy claras y ... “muchacha izquierda”. Necesitamos que el alumnado nos diferencie de nuestros antecesores para que cambie su mala predisposición y, como no dejan de ser niños, con que simplemente cambiemos las formas les vale.

El fondo es el mismo, queremos que aprendan y se sientan bien ya que eso les permitirá al finalizar este periodo con nosotros, volver a las aulas o insertarse en el mundo laboral con bastantes garantías de éxito. Esto no siempre es así, también tenemos un 5% al que no conseguimos enganchar y al que lamentablemente no hemos sabido llegar.

Lo que nosotros queremos para nuestros jóvenes es lo mejor, y por eso no caemos en el error de implantar el llamado “Currículo de la Felicidad”. Tienen que aprender mucho más que los que siguen formándose en el Instituto y pasan a la FP, para poder ocupar un lugar exitoso en el Mercado de Trabajo.

Por eso creemos que las formas y fondo de la Escuela Inclusiva y los Principios de Comunidades de Aprendizaje son para nosotros un eje pedagógico fantástico.

Parece que es contradictorio pensar en Comunidad y PCIP, pues yo os puedo asegurar que nosotros sólo partimos de unas bases diferentes y que “nuestro



sueño” es ligeramente distinto en su aspecto pero su esencia permanece. Hacemos Comunidad porque la realidad es que hay un alto porcentaje de fracaso escolar y nosotros nos dedicamos a esos alumnos.

Para que os podáis hacer una idea os voy a relatar nuestra experiencia con las **Tertulias Literarias** y con los **Grupos Interactivos**.

TERTULIAS LITERARIAS

Cuando quise intentar poner en práctica la lectura de *La Metaformosis* de Kafka os puedo asegurar que todos mis compañeros me miraron incrédulos por la inocencia que mostraba (un alumnado de PCIP leyendo... a Kafka... Estaba claro que me había vuelto loca).

Nadie apostaba por la experiencia (no sabían que jugaba sobre seguro con esa lectura) y la verdad es que me encontré con dificultades inesperadas, aunque previsibles si hubiera reflexionado más.

Les entregué la copia del primer capítulo y les dije que se lo llevaran a casa para traerlo leído al día siguiente. Y lo que me encontré fue que en el patio y salida del recinto escolar había por el suelo un montón de hojas. Risas por parte de mis compañeros y reflexión por la mía (soy insistente).

Al día siguiente les di de nuevo las copias y les dije que íbamos a leer en clase y que como la lectura es un acto placentero e individual en este caso, pues que se podían poner cómodos (tumbados en la mesa de una esquina, sentados en mi silla, con los pies encima de otra silla... ¡transgredir las normas y con consentimiento de la Profe –eso es la bomba-!). Me llevé a otra aula a un grupito con dificultades lectoras y se quedaron con otra profesora leyendo juntos el mismo texto. Paz, silencio y, de vez en cuando, miradas furtivas.

Ni que decir tiene que pasé por allí a todos los compañeros que encontré para que comprobaran que se puede lograr que lean.

Después llegó el turno de seleccionar los pasajes más significativos para cada uno, y ahí sí que necesité mano para que nadie se sintiera frustrado porque ya le habían pisado su frase.

A los quince días repetimos pero en un prado aprovechando nuestra ubicación en un pequeña colina sin casas alrededor y rodeados de hierba (todos relajados y de buen humor).

Como veis, hemos tenido que **renunciar a determinadas premisas** porque nuestros alumnos necesitan que se tengan en cuenta sus peculiaridades para funcionar.

Hoy las tertulias forman parte de nuestro Diseño Curricular y se realizan periódicamente.

GRUPOS INTERACTIVOS

Con nuestro alumnado inmigrante, que representa un tanto por ciento bastante significativo, nos encontramos con dificultades para hacer los grupos, pero resultan una oportunidad tan buena de integración que no hemos podido sustraernos a la tentación y hemos escogido, además de las Matemáticas, la Geografía (asignatura estrella) ya que nos permite que no haya tanta diferencia entre los chavales.

Permite a muchos de nuestros inmigrantes sentir que ellos saben y que pueden aportar bastante al resto.

Son las únicas clases en las que se hacen campeonatos y hay recompensas (normalmente chucherías) y la verdad es que ya sea por la novedad o porque les gusta o por ambas a la vez, los grupos funcionan muy bien y despiertan afinidades, interacciones y fortalecen vínculos.

PARA SABER MAS

AAVV (2002). **Experiencias de éxito**. Cuadernos de Pedagogía nº 316, pp.39-67. Barcelona. Ed. Praxis.

AAVV (2004). **Otra educación, otras escuelas**. Cuadernos de Pedagogía nº 31. Barcelona. Ed. Praxis.

ELBOJ, C. (2001). **Tesis doctoral "Comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la Información"**. Universidad de Barcelona.

JAUSSI, M.L. Coord. (2002). **Comunidades de Aprendizaje en Euskadi**. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

FREIRE, P. (1997). **A la sombra de este árbol**. Barcelona: Ed. El Roure.

Covadonga Zapatero es profesora del Centro de Iniciación Profesional Santurtzi (Vizcaya).

EHPAP: EVALUACIÓN DE HABILIDADES Y POTENCIAL DE APRENDIZAJE PARA PREESCOLARES.

UN NUEVO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE GRAN UTILIDAD.

Por M. Dolores Calero

La escasez de instrumentos de evaluación de niños entre 3 y 6 años y la necesidad de acciones preventivas en la primera infancia, junto con el aumento en nuestro país de la importancia dada a la atención a la diversidad (niños superdotados, inmigrantes, niños con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales, etc...) hacen necesario el contar con instrumentos que suministren información sobre los aspectos intelectivos y no intelectivos relacionados con el rendimiento y la adaptación al contexto educativo.

En este contexto surge en USA la ACFS: *APPLICATION COGNITIVE FUNCTION SCALE* de Lidz y Jepsen (2000/2003). Este instrumento ha sido adaptado para población española con el nombre de EHPAP y publicado por la editorial EOS hace pocos meses.

La EHPAP es un **procedimiento de evaluación del Potencial de Aprendizaje** basado en el currículo educativo de la etapa de educación infantil, dirigido a evaluar las habilidades cognitivas próximas al currículo, las actitudes hacia el aprendizaje y el potencial de aprendizaje en niños de 3 a 6 años o mayores, pero con un nivel intelectual similar (Lidz y Jepsen, 2000; Lidz y Gindis, 2003).

Está constituida por seis subescalas, seleccionadas por **representar los procesos de aprendizaje asociados con actividades de aprendizaje** típicas de la infancia temprana que están implicadas en una gran variedad de tareas y que son calificadas por la mayoría de los autores como básicas o primarias (Lidz y Jepsen, 2000).

Lo más novedoso de este instrumento es que, junto con la evaluación del rendimiento, recoge la capacidad de aprendizaje del niño, y que además, incluye una Escala de Observación Conductual que describe aspectos cualitativos, no intelectuales, de la interacción del niño con los materiales y el examinador.



La ACFS es administrada con un formato de evaluación de pretest-intervención-postest.

El pre y el post de cada subescala son similares o con pequeñas variaciones de la misma tarea, y las instrucciones para la administración de todas las tareas está estandarizadas. Durante la **fase de intervención o mediación** se induce una conversación instruccional entre aprendiz y mediador. El instrumento es de evaluación individual y de una duración en torno a 1 hora-1 hora 15 minutos por niño.

La ACFS **suministra un grupo de puntuaciones** que indican el grado en que los niños han dominado cada una de las tareas (pretest), otras indicativas del nivel de receptividad del niño a la intervención (transferencia) y un tercer grupo que señalan la conducta que el niño presenta cuando está resolviendo la tarea. Esto es la escala suministra un perfil de habilidades y actitudes útil para programar las acciones docentes de cada niño.

Las habilidades cognitivas evaluadas por los seis subtests son las siguientes:

1. Clasificación.
2. Memoria Auditiva.
3. Memoria Visual.
4. Series.
5. Toma de Perspectiva
6. Planificación verbal.

Estos seis subtests se complementan, durante su aplicación, con la **escala de Observación Conductual** que incluye diversas dimensiones relativas al comportamiento del niño, que son:

- Autorregulación.
- Persistencia
- Tolerancia a la Frustración.
- Flexibilidad.
- Motivación.
- Interactividad.
- Receptividad.

Aunque este procedimiento fue desarrollado para utilizarlo en EE.UU., ha sido utilizada con éxito con niños en Inglaterra, Países Bajos, Rumanía y Australia, y actualmente es objeto de numerosas investigaciones para comprobar su validez y fiabilidad en diferentes poblaciones (Haywood y Lidz, 2007).

En estudios realizados en España ha mostrado su utilidad para programar intervenciones individuales o de grupo para niños con problemas de aprendizaje, retraso o en situación de desventaja (Calero, Carles, Mata, y Navarro, en prensa).

También ha mostrado su capacidad para predecir el éxito educativo de los niños evaluados (Carles, Mata, López-Rubio, Navarro, Calero, Fernández-Parra, Vives, y Márquez, 2010) y por último su sensibilidad hacia la evaluación de aspectos no intelectivos que afectan al aprendizaje de los niños (Calero, Robles y García-Martin, 2010).

Así se ha podido comprobar, utilizando esta técnica, como las actitudes hacia el aprendizaje de los niños Down son cualitativamente diferentes a los niños no Down, dato muy relevante a la hora de planificar acciones educativas. Resultados similares han sido encontrados al comparar niños bolivianos respecto de niños españoles.

En definitiva, la investigación generada sobre este instrumento nos lleva a plantear su utilidad para el maestro, orientador y/o psicólogo educativo que trabaje con este grupo poblacional.

REFERENCIAS

Calero, M. Dolores; Carles, Rosario; Mata, Sara, y Navarro, Elena (en prensa) **¿Qué determina el rendimiento escolar en educación infantil?. Utilidad de la EHPAP en la prevención de problemas en el rendimiento escolar.** RELIEVE

Calero, M.D., Robles, M.A., Márquez, J. y de la Osa, P. (2009). **EHPAP: Evaluación de habilidades y potencial de aprendizaje para preescolares.** Madrid: Ed. EOS.

Calero, MD, Robles, M.A. y Garcia-Martin, M.B. (2010). **Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome Down.** Electronic journal on research in educational psychology 8 (1) 87-110

Carles, R., Mata, S., López-Rubio, S., Navarro, Elena, Calero, M. D., Fernández-Parra, A., Vives, M. y Márquez, J. (2010) **Perfiles de aprendizaje y potencial de aprendizaje en preescolares inmigrantes y españoles.** En Soriano Ayala, E., González Giménez, A.J. y Zapata Boluda R.M. (Ed.) Retos Internacionales ante la Interculturalidad. Almería: Editorial Universidad de Almería. Pp504-513. ISBN: 978-84-693-0784-7.

Haywood, HC., y Lidz, C.S. (2007). **Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications.** Cambridge: Cambridge University Press.

Lidz, C.S. y Gindis, B. (2003). **Dynamic Assessment of the evolving Cognitive Functions in Children.** E. A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context** (pp. 99-116). London: Cambridge University Press.

Lidz, C. S. y Jepsen, R. H. (2000). **The Application of Cognitive Functions Scale, Administration Manual.** New York: Graduate School of Education and Psychology, Touro College.

Lidz, C. S. y Jepsen, R. H. (2003). **Application of Cognitive Functions Scale (ACFS). Technical Manual.** Manuscrito no publicado.



Piscina exterior

*Si se busca la
paz y el sosiego,
éste es el lugar
ideal.*



Circuito de aguas termales



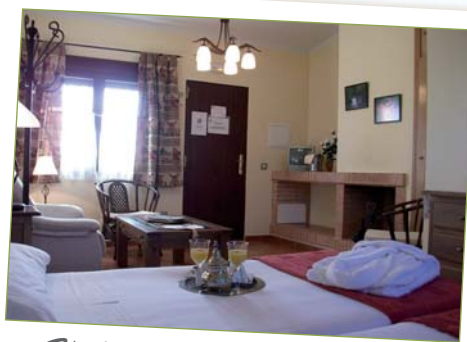
El Spa Alarcos es un complejo de turismo-ocio y salud que fue premiado como mejor proyecto empresarial y declarado de interés social.

A tan solo 8 km. de Ciudad Real, este precioso hotel spa goza de un entorno natural que irradia tranquilidad.

Sus múltiples instalaciones están diseñadas pensando en la salud, belleza y bienestar de sus clientes.

Servicios prestados con la máxima calidad, de manera personalizada y con los mejores profesionales, especializados en sus respectivas áreas.

En el Spa Alarcos los visitantes son atendidos por un magnífico equipo profesional y humano formado por fisioterapeutas y quiromasajistas, que ayudan a alcanzar el bienestar que todos buscamos.



Habitaciones para el descanso

Un ambiente familiar, intimista, tranquilizador, fuera de agobios y aglomeraciones, pero con todo lo fundamental para aprovechar hasta el último minuto de ocio y tiempo libre y para relajarse disfrutando de toda la gama de tratamientos de spa y masajes, divertirse con un baño en la piscina o soltar adrenalina disputando un partido de tenis.

TODA UNA EXPERIENCIA

Agua, masajes y todo el conocimiento de la fisioterapia. Excelente combinación de la que salen beneficiados el cuerpo y la mente. El hotel cuenta con una amplísima carta de tratamientos y técnicas como son el circuito termal, en sus piscinas de hidromasaje y tumbonas térmicas, los tratamientos, el pediluvio y los masajes terapéuticos, tonificantes y relajantes. Una buena elección, en las mejores manos.

NO TE LO PIERDAS

En las inmediaciones del Hotel Spa Alarcos se encuentran el Parque Arqueológico, que cuenta con importantes restos íberos y romanos, y el Santuario de Nuestra Señora de Alarcos.

Cerca está el Parque Nacional de Las Tablas de Daimiel, último resquicio de un ecosistema característico de la llanura central de la península. Las tablas fluviales, formadas por el encharcamiento del desborde de los ríos Guadiana y Cigüela han creado un hábitat ideal para las aves acuáticas.

EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE.

Por M^a Carmen Fernández Almoguera

La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento.

(Paulo Freire, pedagogo)

Retomamos esta sección incidiendo en **la necesidad de trabajar en las aulas la alfabetización audiovisual y el crecimiento personal** para ofrecer al alumnado una mirada analítica del mundo real que se representa en las pantallas de cine.

Es nuestra intención continuar ofreciendo fichas técnicas de películas y sencillas propuestas didácticas **que ayuden a la maduración del alumnado** y su educación en valores propiciando su integración en la sociedad como personas críticas y solidarias.

Temas como la educación afectivo-sexual, las consecuencias de la violencia sobre las personas, la autoridad y la convivencia entre iguales, el acoso escolar, la marginación social, la desigualdad Norte-Sur como problema y la inmigración como síntoma, la muerte como una parte más de la vida, la libertad individual, la sostenibilidad del planeta, la violencia de género, son los que iremos abordando en sucesivas entregas.

Damos las gracias a Felipe Hernández Ponos por sus excelentes fichas técnicas y comentarios sobre películas que nos han ayudado a acercar el cine al mundo educativo.

COBARDES

FICHA TÉCNICA

Producción: Julio Fernández, Tedy Villalba. Dirección: José Corbacho y Juan Cruz. Guión: Juan Cruz y José Corbacho. Música: Pablo Sala. Fotografía: David Omedes. Cinemat/Montador: David Gallart. Duración: 89 minutos. Nacionalidad: Española. Estreno: 25-04-2008. Productora: FILMAX. Distribuida por: Filmax.

INTÉRPRETES

Lluís Homar, Antonio de la Torre, Paz Padilla, Javier Bódalo, Eduardo Espinilla, Eduardo Garé, Ariadna Gaya, Elvira Mínguez.



SINOPSIS

Gaby es un chaval de 14 años que tiene miedo a ir al colegio. Tal vez su miedo sea a causa de Guille, un compañero de clase que, a su vez, tiene miedo a defraudar a su padre. Pero los padres de Gaby y Guille también tienen miedo. Joaquín, el padre de Gaby tiene miedo a perder su trabajo, y Merche, su madre, miedo a que su familia se desmorone. Guillermo, padre de Guille, tiene miedo del poder que le envuelve, y Magda, su madre, miedo de no conocer a su propio hijo. Y después está Silverio, el dueño de la pizzería, que no le tiene miedo a nada. Bueno, tal vez a Dios.

Es la historia de dos chavales de secundaria, uno la víctima y el otro, el verdugo. Guille es, en apariencia, un chico como muchos: buenas notas, buen deportista y con una familia que le respalda. Descubre que actuar de "chulito" en clase le da cierto respeto, por lo que, sin dudarlo, elige a una víctima y, con cualquier pretexto se pasa el día acosándole con sus amigos. Gabriel es la víctima elegida. El único motivo: tener el pelo rojo.

LOS DIRECTORES

José Corbacho ha trabajado como actor, es ex miembro del grupo teatral La Cubana y ha actuado en diversos programas de la televisión catalana y española. **Juan Cruz** ha ejercido como guionista en la productora El Terrat, especializada en telecomedias y programas de entretenimiento.

Esta es su segunda película como directores y guionistas tras **"Tapas"** (2005), que recibió en el Festival de Málaga la Biznaga de Oro a la mejor película, el premio del público y el premio a la mejor actriz, Elvira Mínguez. Corbacho recibió por esta película el premio Goya al mejor director novel y Elvira Mínguez a la mejor actriz de reparto.

COMENTARIO

El bullying, o acoso escolar, es el tema central de “Cobardes”, pero este acoso no ocurre sólo en la etapa escolar, sino que también está presente en la vida de los adultos: en el trabajo, en la familia, con los amigos, en el círculo social. La esencia de esta película es la misma que les motivó para escribir Tapas: “contar pequeñas historias, con sus pequeños personajes, fruto de esta imperfecta sociedad en la que vivimos”.

En la sociedad actual, las nuevas tecnologías tienen una presencia cada vez mayor. Se ha extendido en especial el uso del teléfono móvil, que obviamente permite localizar a cualquier individuo fácilmente, obtener y enviar imágenes, también un móvil tiene sus aplicaciones negativas. En los últimos tiempos, los medios de comunicación han recogido casos de acoso escolar, en que individuos muy jóvenes recogían con la cámara del teléfono las vejaciones y palizas a que sometían a sus víctimas, para después colgarlas en internet. Cuando se produce un caso de maltrato, el sufrimiento de la víctima puede ser muy alto, con efectos devastadores sobre su autoestima, sus relaciones personales y su competencia social. Ello exige una intervención inmediata y decidida.

Ante la confirmación de un caso de maltrato entre iguales es necesario detener de inmediato las agresiones, crear un contexto de colaboración por parte de todas las personas implicadas y garantizar la confidencialidad de los datos. El maltrato entre iguales supone un problema de relación entre compañeros, por lo cual deberemos intervenir sobre este contexto relacional.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA

TEMA:	El maltrato entre iguales.	
ETAPA EDUCATIVA:	Educación Secundaria Obligatoria.	
ÁREAS CURRICULARES:	Ciencias Sociales. Lengua Castellana y Literatura. Educación para la Ciudadanía.	
COMPETENCIAS BÁSICAS:	• Competencia en comunicación lingüística. • Tratamiento de la información y competencia digital. • Competencia para aprender a aprender.	• Competencia cultural y artística. • Competencia social y ciudadana. • Competencia emocional.

METODOLOGÍA

1. Trabajo individual previo al visionado de la película.

- a. Lectura sobre el maltrato entre iguales (Documento 2. Caracterización del maltrato) en “Documentos de apoyo para la mejora de la convivencia”. CTROADIs. Portal de educación de la JCCM.

2. Visionado de la película.

3. Trabajo en pequeño grupo posterior al visionado.

1. Definir el maltrato entre iguales también denominado bullying o acoso escolar. Buscar los tipos de acoso que se pueden dar. Identificar el tipo de maltrato escolar que refleja la película. ¿Se puede observar algún tipo de maltrato en la vida de los adultos de dicha película?
2. Aportar las características psicológicas del acosador y de la víctima. ¿Cuál es el papel de los espectadores que presencian el acoso? ¿Por qué no actúan?
3. ¿Qué consecuencias provoca el maltrato entre iguales en la víctima, en el maltratador y en la comunidad educativa?
4. Ante una situación de acoso, establecer los pasos para pedir ayuda.
5. Indagar sobre las medidas que se establecen en vuestro centro educativo para prevenir los problemas de convivencia y el maltrato entre iguales.
6. ¿Qué se puede hacer si el maltrato entre iguales procede de las nuevas tecnologías (teléfono móvil, internet)?
7. Describir los miedos que reflejan los adultos en la película.
8. ¿Qué otro final le daríais a la película?

4. Puesta en común y conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

Portal de Educación de la JCCM. **Documentos de apoyo al protocolo de maltrato entre iguales** (accesibles desde: Inicio > Sistema Educativo > Convivencia y Valores > Construir la Convivencia).

DÍAZ AGUADO M^a J. (2006). **El acoso escolar y la prevención de la violencia**. Comunidad de Madrid.

ORTEGA RUIZ, R. Y OTROS. (2003). **Convivencia Escolar. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras**. Junta de Andalucía.

M^a Carmen Fernández Almoguera es Orientadora Escolar y pertenece al Equipo de Apoyo a la Convivencia Escolar de la JCCM.

DISLEXIAS Y DISGRAFÍAS & LECTURA Y ESCRITURA.

¿POR DÓNDE VAN LOS ÚLTIMOS AVANCES?

Por José Luis Galve y Manuel Trallero



A pesar de ser éste un trabajo didáctico-divulgativo, tiene las pretensiones de ser construido con un enfoque eminentemente científico, ya que aborda de manera concienzuda y rigurosa uno de los asuntos que más preocupa en la enseñanza de los primeros niveles educativos, y más en la literatura que ha suscitado en el ámbito de la educación.

Tiene entre sus objetivos fundamentales el de **desmitificar los conceptos de dislexia** (alteraciones/dificultades en la lectura) y **disgrafía** (alteraciones/dificultades en la escritura), sin con ello inducir a pensar a nadie que en cualquiera de ambos casos se trata de problemas de importancia menor.

En modo alguno, el rigor y seriedad con que se estudien y aborden determinados problemas deben ser considerados como regla para medir el nivel de implicación que el profesorado ordinario tenga en la evaluación, diagnóstico e intervención en ellos.

Si bien es innegable que, hoy por hoy, dadas las valiosísimas aportaciones que la **psicología cognitiva** ha hecho al respecto, resulta imprescindible conocer siquiera someramente las bases en que se sustenta el conocimiento actual de **lo que son y significan dislexia y disgrafía**, el nivel de especialización no tiene por qué ser alto a la hora de abordar de manera sistemática y efectiva estos problemas en el aula.

Los tipos de ejercicios no son nuevos, sin embargo sí lo es la manera de aplicarlos, o mejor, la de seleccionarlos y priorizarlos. Para ello es, por supuesto, imprescindible tal conocimiento previo, que creemos debe ser básico en el repertorio de saberes con los que cuente cualquier maestro de infantil y primaria, así como el desarrollo de una evaluación adecuada y sistemática, a partir de la cual ha de diseñarse la intervención.

Esto lo señalamos porque el hecho de **considerar a dislexias y disgrafías como algo realmente importante a tener en cuenta a la hora de disponer recursos**, no debe significar automáticamente que el alumno diagnosticado como tal deba ser tratado como sujeto de educación “especial”, lo que por desgracia suele derivar en una cierta dejación de funciones por parte del profesorado ordinario, que de manera inconsciente delega en los especialistas, tanto para la evaluación, como para la intervención, lo que a priori nos parece inoportuno.

Dislexia y disgrafía son etiquetas diagnósticas que **definen respectiva y globalmente las extraordinarias dificultades que padecen determinados alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que no son consecuencia de un déficit intelectual**. El índice de prevalencia no es ni mucho menos insignificante, y las consecuencias sobre el normal funcionamiento del alumno en la escuela pueden ser muy graves, tanto por el efecto negativo y directo que tienen sobre el **rendimiento académico**, como sobre su **autoestima**.

Estamos convencidos de que la función tutorial, en lo que se refiere a la atención a la diversidad, consiste en un **proceso articulado básicamente en dos o tres fases**, según los casos.

La primera es la que puede ser denominada como de detección y consulta. En ella, el tutor conoce de primera mano o a través del profesorado que con él comparte la responsabilidad de la atención de un grupo de alumnos, la existencia de uno que presenta características, que hacen difícil que rinda satisfactoriamente en la escuela.

A partir de lo cual, se empeña en analizar esas características reuniendo información, consultando a compañeros o servicios complementarios, con la intención de plantear alguna hipótesis que explique la razón de las dificultades detectadas.

Será **el profesorado ordinario**, elemento que existe desde que la escuela es tal, **va a ser siempre quien detecte el problema**, y debe ser quien ponga en marcha el proceso de intervención con las ayudas pertinentes, que por el contrario no siempre han estado disponibles.

*Los casos de alumnos/as con dificultades en la lectura y/o la escritura **jamás pueden pasar desapercibidos en la clase.***

Cuando el profesor/a, en su tarea cotidiana, procede a analizar la abundante producción lectoescritora de cada uno de sus alumnos/as y la contrasta con el resto de referencias competenciales que tiene de ellos, acumula datos suficientes para **comprobar la existencia o no de problemas en todos o en parte de los ámbitos del currículo**.

Puede y debe saber si las dificultades que presenta uno de sus alumnos/as son fundamentalmente en la lectura, en la escritura, o en ambas; si lee con fluidez, o no; si los errores que comete en lectura son fundamentalmente ante determinados grafemas; si en escritura, junta palabras, etc,...

A partir de aquí, hace muy bien en demandar la intervención de quienes pueden evaluar de manera más precisa la situación y establecer un diagnóstico que permita ajustar la manera de actuar con aquél alumno que, en estos casos, muestran dificultades en la lectura y/o la escritura, y no en otras áreas, ni están afectados por déficit alguno de carácter cognitivo.

De no estar disponibles, por la razón que fuere, los recursos personales precisos, la intervención puede y debe también existir, y siempre ha existido. Siempre hubo alumnos/as disléxicos/disgráficos en las aulas, aunque no fueran llamados así, y ningún maestro responsable los dejó sin atención, con más o menos esfuerzo, con más o menos éxito, con más o menos ilusión.

Algunos procedimientos a seguir para tal evaluación y los instrumentos implicados, aunque generalmente son de aplicación sencilla, exigen demasiado tiempo, además de precisar de una corrección e interpretación complicadas, por la implicación de conocimientos conceptuales de cierto nivel, no exigibles al profesorado.

Nos referimos a aquellos que derivan fundamentalmente de la **neurolingüística** y la **psicología cognitiva**, **entre los que cabe destacar las baterías PROLEC-r, PROESC, BECOLE,...** Gracias a ellas podemos disponer de datos que nos ayudan a entender cómo se aprende a leer y a escribir, y la naturaleza de los diferentes tipos de dificultades que algunos sujetos manifiestan en esa compleja tarea.

Así, con los instrumentos adecuados, podemos llegar a identificar cuáles son y pasar a diseñar las actuaciones educativas pertinentes, mejorando ostensiblemente la **calidad en la intervención y la economía en el esfuerzo**, porque no sólo evalúan los productos: lectura y escritura, sino también, y fundamentalmente, los procesos implicados en actividades tan complejas.

Hoy es posible realizar un análisis riguroso de las dificultades, con la identificación de los procesos implicados, lo que permite señalar un “apellido” para la dislexia o disgrafía detectada, dado que la mayoría de los autores describen varios tipos de ambas. Esto nos permitirá el **diseño de programas correctivos personalizados**, con los ejercicios y tareas más convenientes en cada caso, y no quedarnos en satisfacer un interés estrictamente diagnóstico.

Pero, y no es menos importante, también es posible la **elaboración de programas de intervención de carácter preventivo**, cuyo objetivo no sea otro que el de desarrollar habilidades y competencias básicas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, que contemple de forma progresiva los componentes de cada nivel de procesamiento (perceptivo, memorístico, léxico, sintáctico, semántico, planificación,...), aplicable a un grupo/aula.

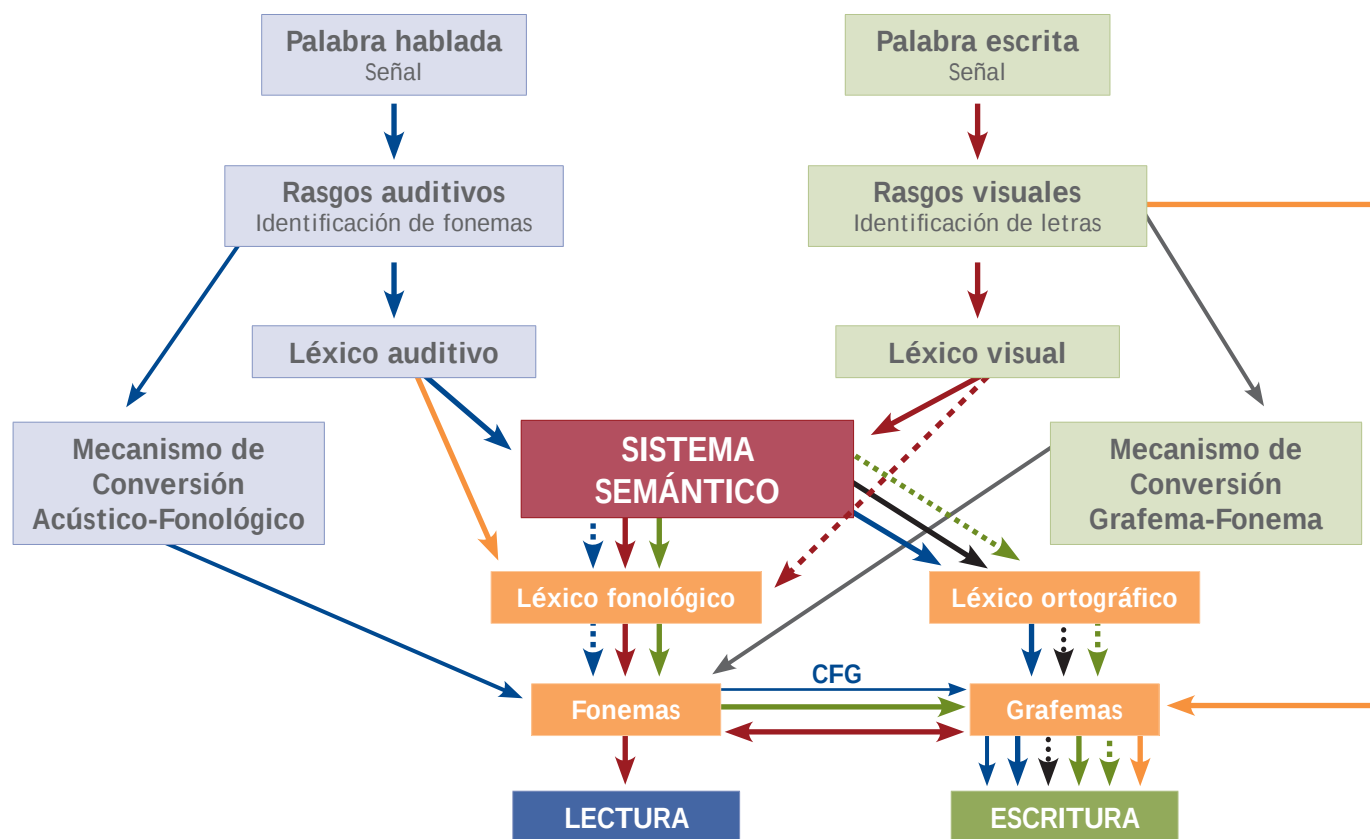
Hablamos de una evaluación que debe organizarse en torno a tres ejes:

- La modalidad: procesamiento auditivo/oral y/o visual/escrito;
- La conducta verbal implicada: comprensión (lectura) y/o producción (escritura); y
- El nivel lingüístico, dentro de cada una de ellas, (subléxico, léxico, y sintáctico-semántico) a nivel de palabra, oración y texto; y que a nuestro juicio debe tener en cuenta las siguientes premisas:

- Antes de proceder a la evaluación de los procesos lecto-escritores debe conocerse el nivel de las capacidades cognitivas-intelectuales, los niveles de competencia curricular, la capacidad de memoria operativa, y descartar la existencia de déficit visuales o auditivos que puedan estar interfiriendo de forma significativa en éstas, ya de por sí, complejas tareas.

Resulta básico tener clara la diferencia entre el alumno disléxico/disgráfico, que generalmente sólo muestra dificultades relacionadas con la lecto-escritura, frente al alumnado con retraso en el aprendizaje, debido a causas como una escasa capacidad intelectual, circunstancias socio-culturales negativas, etc., los cuales suelen tener dificultades de rendimiento en la mayoría de las áreas curriculares.

MODELO INTEGRADO DE LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN, LECTURA Y ESCRITURA



- La valoración cualitativa de los errores ha de hacerse desde dos perspectivas: a) la naturaleza del error, y b) el elemento afectado por el error y sus consecuencias en el producto elaborado.
- Podemos efectuar la evaluación de la lectura y la escritura en todas o en parte de sus formas (lectura en voz alta, lectura silenciosa, escritura espontánea, dictado, copia,...), ya que, siguiendo el modelo teórico cognitivo, en cada una de ellas están implicados unos determinados niveles de procesamiento (en el caso de la lectura: perceptivo, léxico, sintáctico, semántico; en el caso de la escritura: planificación, sintáctico-semántico, motor,...).

A su vez, y en estos procesos se distinguen una serie de componentes a los que es posible vincular unas determinadas tareas, con lo que, identificar y valorar el nivel de respuesta en todos y cada uno de los componentes de cada nivel de procesamiento constituye la clave del éxito en la intervención posterior.

4. La evaluación de estos componentes se debe efectuar teniendo en cuenta tres tipos de indicadores de cada uno de ellos:
 - Las tareas que puede hacer correctamente, y las que no es capaz de realizar o realiza con alteraciones, lo cual significa retrasos respecto al grupo normativo de referencia.
 - Las variables que influyen en su ejecución, como pueden ser frecuencia léxica (alta/baja frecuencia junto a alta/baja extensión) e imaginabilidad. Se refiere a la habilidad de provocar una imagen del concepto representado por una palabra.
 - Los tipos de errores que comete, como pueden ser lexicalizaciones, errores semánticos, sustituciones formales o errores visuales, errores morfológicos y derivativos, junto a los errores fonémicos/grafémicos como son: sustituciones (confusiones), omisiones, adiciones, inversiones o desplazamientos, rotaciones (comunes para lectura y escritura), junto a vacilaciones, repeticiones y rectificaciones (lectura) y uniones y fragmentaciones (escritura).

Una vez determinado el adecuado o inadecuado funcionamiento del sistema de procesamiento lingüístico en general, y de forma más específica de cada uno de sus **componentes perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, planificación**, que han sido evaluados de forma específica mediante las correspondientes disociaciones de sus componentes, en tareas, en variables implicadas y en los diversos tipos de errores que comete (siendo de significatividad tanto el tipo como la frecuencia de esos errores), se procederá a intervenir generando estrategias específicas para cada caso, buscando alternativas para superar los déficits detectados.

Disociaciones en: DISLEXIAS

COMPONENTE	TAREAS	VARIABLES	ERRORES
ANÁLISIS VISUAL DE LAS LETRAS	Discriminación de letras		Visuales
LÉXICO VISUAL U ORTOGRÁFICO	Decisión léxica	Frecuencia léxica	Regularizaciones
SISTEMA SEMÁNTICO	Emparejamiento Palabra-dibujo	Imaginabilidad	Semánticos
MECANISMO CONVERSIÓN GRAFEMA-FONEMA	Lectura de Pseudopalabras	Frecuencia grafema-fonema	Lexicalizaciones (sustitución, omisión, adición, etc...)

Disociaciones en: DISGRAFÍAS

COMPONENTE	TAREAS	VARIABLES	ERRORES
LÉXICO ORTOGRÁFICO	Palabras arbitrarias	Frecuencia léxica	Ortográficos
SISTEMA SEMÁNTICO	Emparejamiento Palabra-dibujo	Imaginabilidad	Semánticos
MECANISMO CONVERSIÓN FONEMA-GRAFEMA	Pseudopalabras	Frecuencia fonema-grafema	Fonológicos

En resumen, **el objetivo de la evaluación** en el ámbito de las dislexias/disgrafías (similar a lectura y escritura) ha de ser el **identificar qué proceso o procesos se encuentran dañados o alterados** en un determinado alumno y cuál es la gravedad de tal alteración, si es que existe respecto a la norma de su edad y nivel escolar, y aquellos que, por el contrario, funcionan correctamente.

Para ello nos debemos valer de un **modelo teórico explicativo**, que en nuestro caso es el **cognitivo o neurocognitivo**, porque ello nos permitirá el diseño de un programa personalizado con los ejercicios y tareas más convenientes, y no quedarnos en satisfacer un interés estrictamente diagnóstico.

Cuadro 1: Clasificación de las dislexias

DISLEXIAS EVOLUTIVAS - ADQUIRIDAS		
PERIFÉRICAS Alteraciones/dificultades en los procesos motores de los órganos periféricos intervinientes en la lectura (-son las que se sitúan antes de que el estímulo entre en el SPL- o sea, las alteraciones están antes de/en el léxico de entrada visual). Presentan dificultades en la identificación de los signos lingüísticos.	ATENCIONAL. Por problemas en el estadio perceptivo (estadios iniciales del procesamiento de la palabra). Suelen identificar bien las letras presentadas de forma aislada, y leen palabras cortas pero fracasan en frases. Suelen presentar "intercambios de letras".	
	DISLEXIA POR NEGLIGENCIA ESPACIAL. Suelen presentar errores en la lectura porque no son capaces de prestar atención a toda la palabra (cortando o sustituyendo las palabras por otras, y suele ser debido a que no procesan adecuadamente la raíz de las palabras). Sus errores suelen ser omisiones de letras, y sustituciones. Suelen ser al comienzo y al final de palabra. Sus problemas se localizan en la región izquierda, con ignorancia de letras o palabras de la izquierda.	
	VISUAL. Se caracterizan por el elevado nº de errores cometidos. Suelen ser errores de tipo visual, consistentes en cambiar una palabra por otra parecida visualmente -leen estímulos sueltos pero tienen difícil leer en un contexto-; suelen producir migraciones de letras de una palabra a otra. Leen mejor las palabras de alta frecuencia que el resto.	
	DELETREO O LETRA A LETRA (ALEXIA PURA). Para leer una palabra, suelen nombrar en voz alta cada una de las letras que componen la palabra -deletreo seguido de lectura- pero tienen mucha dificultad o no leen las palabras completas. Se caracteriza por que identifican bien las letras individuales, pero no las palabras completas; para poder leer una palabra deben nombrar, generalmente en voz alta, las letras que la componen; pueden leer bien cualquier palabra si les dan tiempo suficiente.	
CENTRALES Alteraciones/dificultades en las que el déficit afecta a algún componente de dicho SPL, producidas a nivel del procesamiento sintáctico-semántico. Se dan cuando la lesión afecta a los mecanismos de procesamiento léxico (a los componentes de la vía léxica y subléxica) y/o a nivel sintáctico-semántico. No tiene problema perceptivo, sino dificultad para acceder al significado de la palabra o a su pronunciación.	FONOLÓGICA. Trastorno en la vía/ruta fonológica o asemántica.	MIXTA. Dificultad en ambas vías
	SUPERFICIAL. Trastorno por dificultades en la ruta ortográfica o léxico-semántica. Puede ser por input, central, o por output.	
	PROFUNDA. Trastorno en ambas vías; suele conllevar errores semánticos. Puede ser por input, central, por output.	
	SEMÁNTICA. Pueden tener lectura pero sin comprensión.	

Cuadro 2: Clasificación de las disgrafías

DISLEXIAS EVOLUTIVAS - ADQUIRIDAS		
PERIFÉRICAS Surgen por trastornos en los procesos posteriores a los procesos léxicos.	Dificultades por trastornos que se producen en los procesos posteriores a los procesos de selección léxica (alteraciones/dificultades en los procesos motores intervinientes en la escritura).	
CENTRALES Surgen por trastornos en el proceso léxico (procesos de selección/recuperación). Existen diferentes subtipos en función del componente léxico dañado.	FONOLÓGICA. Dificultades en la escritura, por problemas en la vía asemántica, léxico-fonológica y subléxica (usa la ruta no léxica-semántica de acceso a la ortografía). (Vía: registro fonémico -> conversión fonema-grafema -> registro fonémico)	MIXTA. Dificultad en ambas vías
	SUPERFICIAL. Dificultades en la escritura, por problemas en la vía ortográfica o léxico-semántica o visual o directa. Puede ser por input, central, o por output.	
	PROFUNDA. Trastorno en ambas vías (sobre todo de la fonológica) y errores semánticos.	
	Puede ser por input, central, por output.	
	SEMÁNTICA. Escritura sin comprensión.	
AGRAFISMO AGRAMATISMO	Tienen dificultades en la construcción de la estructura sintáctica. Es propio de la afasia de Broca.	
AFASIA DINÁMICA FRONTAL	Tienen fallos en el mecanismo de planificación.	

Aunque tradicionalmente el término dislexia se aplicaba a los déficits en el procesamiento léxico, también se debe considerar aplicable a los procesos sintácticos y semánticos. En la dislexia evolutiva fonológica, el alumno sólo podrá aprender a leer por el método global.

En conclusión, vistos estos datos se puede casi descartar la dislexia superficial en castellano o español, ya que la principal dificultad es con las palabras irregulares y al no existir éstas pasa casi desapercibida este tipo de dislexia; esto es porque podemos leer cualquier palabra por la vía subléxica, mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema.

Como ya hemos indicado en los capítulos de evaluación, consideramos que sería adecuado comenzar la evaluación con la aplicación de una **prueba de lectura de palabras** que contenga palabras de alta/baja frecuencia y alta/baja extensión (efecto longitud y frecuencia) junto con pseudopalabras y pseudohomófonos.

Procede hacer una reflexión sobre el procedimiento de evaluación de las rutas o vías en la **lectura de palabras**. Para ello **seguiremos los siguientes pasos**:

- a. Si la supuesta lesión o alteración se localizase en la **ruta o vía léxico-semántica o directa**, esto conllevaría que sólo podría hacer uso de la ruta asemántica o léxico-fonológica /subléxica. También hay que tener en cuenta que en castellano o español tendría dificultad para leer palabras irregulares (que proceden de otros idiomas, como por ejemplo, marcas de coches, nombres de actores extranjeros, productos extranjeros) los cuales serán leídos conforme a las reglas de conversión fonema-grafema.

Todo esto junto a la **lectura-escritura de homófonos**, ya que al no existir diferencia en la representación fonémica sólo podrán distinguirlas mediante reconocimiento visual, pero al fallarle la ruta no podrá distinguir su correcta ortografía.

- b. Si la lesión o alteración se localizase es la **ruta o vía léxico-fonológica o asemántica**, sólo podría leer por la ruta léxico-semántica, entonces sólo podría leer las palabras familiares y conocidas. Ya que al necesitar usar los mecanismos de CGF tendrá serias dificultades para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras.

Igualmente deberemos hacer con la escritura a través de la **vía directa o léxico-semántica** y de las **vías subléxica fonológica-grafémica o de conversión fonema a grafema** y las **vía léxica-fonológico-grafémica o vía de conversión a nivel léxico**.

- Para detectar la existencia de alteraciones en la **ruta indirecta o asemántica (vías subléxica fonológica-grafémica o de conversión fonema a grafema y las vía léxica-fonológico-grafémica o vía de conversión a nivel léxico)** se suele hacer mediante una prueba de **escritura de palabras al dictado** con *palabras de baja frecuencia, con pseudopalabras y con pseudohomófonos* (controlando los efectos de frecuencia y longitud), y en el nivel de conocimiento de las reglas ortográficas a través de **pruebas de conocimiento ortográfico**.

Cuando en el dictado de palabras con ortografía arbitraria y con pseudopalabras existe mayor número de errores que con el resto de las palabras esto suele ser indicativo del incorrecto funcionamiento de la **ruta fonológica o asemántica (vías subléxica fonológica-grafémica o de conversión fonema a grafema y las vía léxica-fonológico-grafémica o vía de conversión a nivel léxico)**.

- Los alumnos que utilizan en la escritura estas últimas rutas mostrarán: a) alteraciones en el sistema de conversión fonema-grafema (por problemas en la ruta fonológica o asemántica); b) dificultades para escribir palabras infrecuentes que no estén en su léxico; c) dificultades para escribir pseudopalabras (con errores derivativos y lexicalizaciones); d) lectura y comprensión de palabras, pero no pueden escribirlas.

De forma similar a la lectura, se identifican tres vías en el caso de la escritura. Son:

- La vía directa, léxico-semántica, visual o ortográfica (no requiere conversión).
- La vía subléxica fonológica-grafémica o de conversión subléxica fonema a grafema.
- La vía léxica-fonológico-grafémica o vía de conversión a nivel léxico.

Otras características de los disgráficos evolutivos:

- Frecuentemente presentan **dificultades en los procesos de planificación de la escritura espontánea** y en el **manejo de estructuras sintácticas oracionales**, estando por debajo de la media del grupo de referencia. Sus oraciones suelen ser cortas y con imprecisiones gramaticales.
- Sus **principales dificultades están a nivel de procesamiento léxico**, a la hora de poner en marcha los mecanismos de recuperación de la forma ortográfica de la palabra.
- Pueden tener alterada cualquiera de las vías e incluso ambas. Alteraciones en la vía ortográfica conllevan dificultades para escribir pseudopalabras por dificultades en la conversión CFG. Alteraciones en vía ortográfica o directa conlleva dificultades con palabras de ortografía arbitraria.

En las disgrafías evolutivas lo más habitual es que las dificultades se manifiesten en ambas vías, mostrando un nivel de **vocabulario más reducido**, así como en el **reconocimiento de letras y palabras en la lectura**, y en el **aprendizaje de los signos de representación gráfica para la escritura**.

Los **errores grafémicos más frecuentes** son **confusiones o sustituciones de letras** por uso inadecuado del mecanismo CFG y **un elevado número de faltas de ortografía**. Suelen presentar **escritura en espejo**, que conllevan **errores grafémicos** como son las **rotaciones de las letras** (bxd, pxq) e **inversiones en palabras cortas y especialmente en las sílabas mixtas**. En el caso de la escritura en espejo es importante observar y valorar cómo realizan el **proceso de ejecución de cada grafo**, los movimientos que realiza, y cómo los ejecuta, siendo este un elemento importante para su rehabilitación o corrección.

Entre los **materiales para la intervención** cabe destacar un programa de reciente aparición: **“BECOLEANDO. Programa de desarrollo de los procesos léxicos, sintácticos, semánticos y de planificación”** (Ed. EOS), que posibilita la intervención en los diferentes tipos de errores o alteraciones, así como en los diferentes niveles de procesamiento y en cada uno de sus componentes.



José Luis Galve Manzano y Manuel Trallero Sanz son miembros de CIDEAS (Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados).

COMPETENCIAS BÁSICAS: UNA OPORTUNIDAD PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI.

Por José Ramiro Viso

Han pasado casi cuatro años desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y, por tanto, desde la aparición en diferentes textos normativos relativos a la educación de las “famosas” COMPETENCIAS BÁSICAS.

Una vez superado el desconcierto inicial que provoca toda novedad, aliñados, en este caso, por esa mezcla de rabia y desencanto con la que han reaccionado numerosos profesores que se sienten “acosados” por los continuos cambios normativos que únicamente parecen obedecer a razones políticas, cabe la posibilidad de entrar en una fase de convivencia acomodaticia o resignada con las novedades sin haber profundizado lo suficiente en los cambios que entrañan para el desempeño de la labor docente.

Algo así como cuando un piloto neófito recibe su carnet de conducir tras haber superado el examen. Todos sabemos, la mayoría por experiencia, que el hecho de tener ya el carné no garantiza una conducción habilidosa. Pero lo sabemos desde nuestra atalaya de conductores experimentados que ya han realizado miles de horas de conducción a lo largo de los años.

Sin embargo, quien más quien menos, recuerda cómo recibió el carné cual talismán que le confería una coraza contra los miedos e inseguridades experimentados en las horas de prácticas. Y, en ese momento, justo en ese preciso momento, es cuando de verdad acechaba el peligro: un eufórico pero poco habilidoso conductor por las carreteras de este mundo.

En el caso que nos ocupa, mi experiencia como ponente de numerosas acciones formativas sobre competencias básicas dirigidas a claustros de profesores me indica que no pocos docentes pueden caer en la misma trampa que el neófito conductor. Una vez sacudido el miedo inicial al haber intuido de qué va esto de las competencias por haber leído algo sobre el tema o por haber participado en alguna acción formativa (jornadas, cursos...) se puede caer fácilmente en una fase de autocomplacencia...

Ser competente en cada uno de los ámbitos propuestos por el Ministerio es tan complejo y tan rico que

no basta con saber más o menos de qué va cada una de las competencias básicas. Es tal el número de capacidades interrelacionadas que conforman cada una de ellas y, más aún, es tal el número de contextos posibles en los que pueden ser aplicadas, que un conocimiento somero o intuitivo no es suficiente.

Mi condición natural está más próxima al optimismo que al pesimismo, al entusiasmo que al desánimo. Con esa misma condición anímica me he acercado al paradigma de las competencias, con la intención de descubrir exactamente de qué va esto de las competencias, de dónde surge este nuevo modo de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a qué cambios sociales, culturales o educativos responde, cómo puede transformar este nuevo modo de enseñar y aprender los sistemas educativos y, por ende, la preparación de los hombres y mujeres del mañana.

En otras palabras, me he acercado de puntillas para enterarme bien y con la secreta intención de que el aprendizaje de las competencias pudiera convertirse en una oportunidad para reinventar la escuela, para poner los centros educativos al paso de los nuevos tiempos.

A partir del análisis de todo tipo de documentos, he llegado a esta sencilla conclusión: **el modelo de competencias se coloca como bisagra entre un nuevo modo de entender la inteligencia del ser humano, más multidimensional, y una nueva sociedad que se configura a pasos agigantados en torno al saber y al conocimiento** y que, al mismo tiempo, exige que ese conocimiento se regenere continuamente porque los contextos sociales están sumidos en un ritmo vertiginoso de cambios constantes. En otras palabras, ante una sociedad nueva y siempre más rápidamente nueva, conscientes de la multi-dimensionalidad, la plasticidad y la capacidad de aprendizaje del cerebro humano, **es necesario desarrollar nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje que tengan en cuenta estos contextos cambiantes y la enorme capacidad de aprendizaje de la mente humana.**

Esto supone que debemos preparar personas que sean absolutamente conscientes de la enorme plasticidad de su cerebro, esto es, que tengan en cuenta que su cerebro está aprendiendo continuamente y que estos aprendizajes modifican al mismo tiempo la configuración de las redes neuronales, lo cual garantiza la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Implica también preparar personas que dominen los procesos de aprendizaje, expertos en el aprender a aprender, como único medio de afrontar con éxito contextos desconocidos y en permanente evolución.

Partiendo de este descubrimiento, no puedo considerar las competencias sino como una oportunidad para que los sistemas educativos se centren en aquellos aprendizajes verdaderamente importantes para que los alumnos desarrollen esas capacidades que serán fundamentales para desenvolverse de manera eficaz en los diferentes contextos de la nueva sociedad.

Una vez que las competencias se conviertan verdaderamente en el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje, se podrá producir el **cambio de paradigma** que supone **considerar los aprendizajes del alumno más importantes que las enseñanzas del profesor** y convertir al alumno en el protagonista absoluto del proceso.

El proceso de enseñanza/aprendizaje nunca será completo si el alumno no aprende a aprender, es decir, a gestionar de manera autónoma el proceso que le permitirá reestructurar continuamente los aprendizajes adquiridos con el fin de resolver cualquier situación-problema que se le presente.

Por otra parte, la adopción del modelo de competencias nos permitirá hacer un “barrido terminológico” y simplificar una serie de disquisiciones lingüísticas que, en la mayoría de los casos, más que ayudarnos en nuestra tarea educativa, lo único que consigue es hacer que nos enredemos en discusiones vanas. Esta simplificación y, espero, aclaración podría resumirse de la siguiente manera:

- El alumno competente es un alumno capaz, muy capaz.
- Para ser capaz es necesario adquirir continuamente nuevos aprendizajes o reestructurar aprendizajes anteriores.
- Nunca se deja de aprender porque nunca se es del todo capaz y porque la realidad es cambiante.

Se pretende tener en cuenta, sobre todo, **“si el alumno es capaz de...”**. La respuesta a esta pregunta, en unas ocasiones, tendrá una vertiente más práctica –es capaz de realizar tareas- y, en otras, presentará un cariz más intelectual –es capaz de comprender, reconocer hechos-, pero, en cualquier caso, estaremos siempre centrados en que el alumno desarrolle capacidades y, por ende, en verificar el grado de desarrollo de las mismas.

Esta perspectiva coloca en un **papel central a la evaluación** –la gran maltratada del proceso de enseñanza/aprendizaje al llevar a la práctica las anteriores leyes educativas-.

Este rol medular le viene dado por el hecho de que en todo momento se estará entrenando al alumno para que sea capaz de realizar todo tipo de aprendizajes

y, al mismo tiempo, se le estará evaluando sobre lo que es capaz de hacer con sus aprendizajes.

“Las buenas escuelas no se conforman con transmitir conocimientos. Eso se puede encontrar de manera más atractiva en otros escenarios. Las buenas escuelas declaran que forman personas y eso es mucho más complejo y se va realizando día a día en función de lo que, día a día, se haga en clase”.

(Coloma-Jiménez-Sáez, 2007)

Para conseguir los anteriores objetivos y colocar a las competencias en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, nos proponemos dar 3 grandes pasos que coinciden, por un lado, con la respuesta a 3 grandes cuestiones y, por otro, con la publicación de 3 volúmenes:

1º: ¿Qué son las competencias básicas?

2º ¿Cómo programar las competencias básicas?

3º: ¿Cómo evaluar las competencias básicas?

El primer volumen “¿Qué son las competencias?”, ya en las librerías, es el primer paso de este recorrido. En él se intenta comprender por qué se adopta el modelo competencial para organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La idea central es que las competencias básicas constituyen la respuesta de las “nuevas inteligencias” a los nuevos contextos sociales. Por tanto, se analizan las características de la sociedad actual y cómo estas características se constituyen en retos para los sistemas educativos: preparar para un mundo saturado de informaciones cambiantes; preparar para nuevos empleos y nuevas formas de trabajo; preparar para un mundo socialmente heterogéneo...

Se hace un repaso de aquellas concepciones educativas que consideran que educar es algo más que instruir. Se presentan los últimos paradigmas para comprender la inteligencia humana y, especialmente, los últimos descubrimientos científicos sobre cómo aprende el cerebro humano.

En un segundo momento, se realiza un recorrido que tiene como objetivo descubrir cómo se gesta el concepto de competencia básica, cuáles serían las ventajas de este modelo competencial para los sistemas educativos y cómo se prevé la integración en ellos a partir de las propuestas del Proyecto DeSe-Co y del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, teniendo en cuenta los planteamientos de la Unión Europea, así como las aportaciones del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia y Proyecto Tunning).

Una vez analizado por qué y para qué, profundizamos en el “qué” de las competencias. Repasamos diferentes definiciones del término “competencias” y proponemos nuestra propia definición como **capacidad que se demuestra**.

La integración de este modelo competencial en el sistema educativo supone diferentes transformaciones, la primera de ellas la transformación de sus protagonistas: profesores y alumnos. Esto significa que el alumno ideal ya no es el alumno que sabe cosas, sino que aquél que, cuando abandone el sistema educativo, sepa, sepa hacer, quiera hacer lo que sabe hacer y que sea consciente de que no sabe todo lo que debería saber. Dicho de otro modo, **buscamos que el alumno sea estudioso** (sabe), “**espabilao**” (sabe hacer y sabe aplicar lo que sabe), “**majete**” (sus valores y sus motivaciones le llevan a poner en práctica para el bien individual y común aquello que sabe) y **humilde** (sabe que no lo sabe todo, está convencido de que siempre puede aprender más y mejor).

Del mismo modo, consideramos que el profesor competente para la escuela del siglo XXI debe ser un profesor líder: líder lingüístico, líder digital, líder emocional y líder en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que ese liderazgo nace con la vocación por ser maestro, crece con la formación inicial y se perpetúa a través de la formación continua y el aprendizaje permanente.

Asimismo, la adopción del paradigma competencial obliga a diseñar y concretar el currículo de modo diferente, a desarrollarlo con importantes cambios metodológicos, constituyendo uno de los principales el aprendizaje por tareas y, por último, y no menos importante, en desarrollar un modo nuevo de evaluar el currículo.

Todos estos cambios se podrían resumir diciendo que las tareas más importantes del profesorado, a partir de ahora, serán las siguientes: realizar una buena selección de aprendizajes competenciales encaminados a desarrollar capacidades comunes a varias áreas; poner en marcha las estrategias metodológicas adecuadas que permitan la transformación de esos aprendizajes propuestos en capacidades complejas; y, al fin, en diseñar actividades que permitan valorar el grado de adquisición de dichos aprendizajes y las capacidades del alumno para enfrentarse a las situaciones-problemas que les puedan plantear los diversos contextos en los que se desenvuelva.

Concluye el primer volumen con una análisis exhaustivo de las competencias básicas tal cual son propuestas por el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de la ESO, a la par que se proponen diversas consi-

deraciones que puedan ayudar al profesorado a asimilar mejor este nuevo modelo como la distinción entre competencias, subcompetencias y aprendizajes competenciales o la inclusión del concepto de meta-competencia, el cual nos ayuda a comprender el carácter integrador y multifuncional de las competencias: sólo es realmente competente aquel alumno que, además dominar las ocho competencias, es capaz de integrar todas esas capacidades de un modo armónico y plástico y, además, es capaz de detectar en qué contextos es necesaria la participación, y en qué medida, de cada una de ellas.

El **segundo volumen**, de título más que probable “**¿Cómo programar las competencias básicas?**”, y a punto de ser enviado a imprenta, tiene el propósito principal de facilitar la tarea de la programación a los docentes incluyendo en los principales documentos programáticos –programaciones didácticas y programaciones de aula– las ocho competencias básicas –nueve en Castilla La Mancha– de un modo sencillo, claro y absolutamente integrado con los otros elementos del currículo.

La LOGSE (1990) ya consideraba la necesidad de centrarse en las capacidades, si bien los profesores continuaron pendientes de los contenidos. La LOE (2006) insiste en la necesidad de centrarse en las competencias básicas, que son las capacidades desde una perspectiva de funcionalidad, de aplicabilidad. En este sentido, los profesores deben hacer un esfuerzo mental importante para centrarse en las capacidades a desarrollar –objetivos y criterios de evaluación–, desplazando a un lugar menos relevante a los contenidos. Éstos adquieren sentido en la medida en que contribuyen a desarrollar las capacidades propuestas. Podríamos decir que los contenidos son “la materia prima” con la que se construyen las capacidades de nuestros alumnos, verdadero objetivo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Si bien en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y en los Decretos Curriculares de las Comunidades Autónomas, se explicita el currículo de cada área en términos de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, proponemos una “relectura” de los mismos en términos de capacidades a desarrollar, las cuales pueden ser “compartidas” por diversas áreas.

Desde este punto de vista, se realiza una lectura en profundidad de los epígrafes en los que se propone “la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas”, es decir, en qué medida los contenidos de cada área ayudan a desarrollar las capacidades previstas por las competencias y los criterios de evaluación.

En este sentido, los criterios de evaluación se convierten en referentes de la programación y de la evaluación. Se propone un modelo de Programación Didáctica, explicando detalladamente cómo se integran en los diversos epígrafes de la programación las competencias básicas: cómo se relacionan las competencias, principalmente, con los objetivos y los criterios de evaluación; qué repercusiones metodológicas supone la adopción del modelo competencial y, por último, cómo se ponen de acuerdo los departamentos de coordinación didáctica para relacionar los criterios de evaluación con los criterios de calificación. Consecuentemente, estos cambios en la Programación Didáctica afectarán a la Programación de Aula y sus respectivas Unidades de Aprendizaje –Unidades Didácticas o Unidades de Trabajo las denominan otros. En las Programaciones de Aula, los criterios e indicadores de evaluación son un referente fundamental. Programo aprendizajes, los desarrollo por medio de actividades, los evalúo a través de indicadores.

Por último, se invita a los equipos de profesores del mismo ciclo o nivel a realizar una Programación Transversal por Competencias, la cual constituye una herramienta fundamental de coordinación de las diversas áreas utilizando las competencias básicas como elemento integrador. Esta Programación Transversal sería el paso previo y necesario para la elaboración de un Informe de Evaluación por Competencias compartido por diversas áreas.

El tercer y último volumen, “¿Cómo evaluar las competencias básicas?” es la culminación lógica de la obra anterior en tanto en cuanto parte del principio fundamental de que “se evalúa lo que se programa y se evalúa como se programa”. El criterio de fondo que nos guiará será un principio agrícola: “lo que se esparce, se recoge”. Si esparcir es programar y recoger, evaluar, el profesorado deberá buscar un equilibrio fundamental para programar aquellos aprendizajes que realmente vayan a ser trabajados y que puedan más tarde ser evaluados. Como el papel lo aguanta todo, se corre el riesgo de programar –desde la virguería- aprendizajes que no son fundamentales y que ni siquiera se tiene previsto evaluar. Esto no tiene sentido.

Por tanto, este tercer volumen trata de dar respuesta satisfactoria a dos grandes cuestiones: (1) ¿cómo evalúa las competencias el profesor desde su área?, y (2) ¿cómo evalúa las competencias el equipo de profesores y el propio centro educativo? Nos movemos, por tanto, en 2 ámbitos de actuación.

En el 1º ámbito, el profesorado debe establecer claramente la relación entre los criterios de calificación y los criterios e indicadores de evaluación en las programaciones didácticas y en las programaciones de aula. Lo que venimos haciendo hasta ahora –salvo contadas excepciones- no es exactamente esto. Los profesores, en sus programaciones, normalmente relacionan –y con mucho esfuerzo- los criterios de calificación con los procedimientos de evaluación (“los exámenes escritos valen tanto, el trabajo diario vale tanto, la actitud cuenta este tanto por ciento... y así sucesivamente...”) Estos son procedimientos o herramientas de evaluación y no criterios o indicadores de evaluación. Se trata de una tarea que el profesorado no está acostumbrado a realizar y que le supondrá un esfuerzo pero, como contrapartida, le ayudará a colocar definitivamente a los criterios e indicadores de evaluación en el lugar que le corresponde y a centrar todo el proceso en torno a las capacidades/competencias. Estos cambios tienen una traducción directa en el registro de notas del profesor, el cual debe ser organizado en torno a los criterios de evaluación del área y sus respectivos indicadores.

En el 2º ámbito, partiendo de la Programación Transversal por Competencias compartida por el ciclo (Infantil y Primaria) o el curso (Secundaria), el Equipo Docente podrá elaborar, para cada alumno, un Informe de Evaluación por Competencias que pueda ser complementario del Boletín de Notas que se utiliza en la actualidad. La inclusión de este Informe por Competencias debe ser gradual y no debe, en ningún caso, ser realizado cada trimestre.

Los centros educativos estimarán, teniendo en cuenta el grado de implicación del profesorado en la transformación del modelo actual por el modelo de competencias, cuándo puede ser utilizada esta información complementaria. En cualquier caso, nosotros proponemos una inserción progresiva que podría comenzar con Informes por Competencias al finalizar las diferentes etapas educativas y generalizarse, más tarde, a las estructuras de ciclo o curso.

Queda mucha tarea por hacer para que verdaderamente el modelo de competencias se integre en el sistema educativo y lo vaya transformando desde dentro. Entre unos y otros vamos trazando el camino pero recorrerlo es una decisión libre que sólo será adoptada por aquellos profesores que vean en este modelo una oportunidad para hacer las cosas un poquito mejor.

José Ramiro Viso Alonso es Psicólogo, Orientador de ESO del Colegio San Juan Bautista (Toledo) y Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la UCLM.

LAS DESCARGAS EN LA WEB DE APOCLAM.

LA WEB DE APOCLAM: CONTRIBUIR A LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS ORIENTADORES

Por Fidel Jerónimo

Estimados compañeros, retomamos en el boletín la sección dedicada a la web de APOCLAM y a los servicios que tenemos a nuestra disposición en Internet.

Nuestra nueva web (www.apoclam.org) nos ofrece muchas e interesantes posibilidades que os iremos dando a conocer poco a poco por distintas vías, también mediante nuestro boletín.

LO PRIMERO, ESTAR REGISTRADO

No todos los servicios están disponibles para cualquier visitante. Este es el caso de las descargas, ya que para poder acceder a ellas, el portal nos tiene que reconocer como usuarios registrados.

Para que esto sea así, debemos acceder a la sección “**ACCESO DE USUARIOS**” que se encuentra arriba y en el centro de la página. Desde aquí y con nuestro usuario y contraseña podemos hacer que el portal nos reconozca como usuarios.

Si no tenemos usuario y contraseña, entonces tendremos que completar los datos para hacer el registro.

EL MENÚ DEL SOCIO

Si hemos accedido como usuario registrado y los administradores del sistema **nos reconocen como asociado**, podremos ver a la izquierda el menú del socio.

Este menú **nos permite acceder a algunas secciones exclusivas para los socios** de APOCLAM, en esta ocasión vamos a explicar la sección “descargas”.

LAS DESCARGAS

Como su propio nombre sugiere se trata de una sección en la que se almacenan, según un orden establecido por categorías, una serie de **materiales que consideramos interesantes para nuestra labor** y que nos podemos “bajar”.

Actualmente **tenemos 14 categorías** y en cada una de ellas hay una serie de subcategorías que nos permiten mantener más ordenados los materiales.



Para consultar los materiales que podemos descargar podemos ir abriendo cada una de las categorías y subcategorías o utilizar la opción: “Buscar Descargas”

Para “bajarnos” un material debemos localizarlo siguiendo la ruta de categorías y subcategorías, podemos “bajar” un solo archivo o varios archivos de una misma categoría. Una vez seleccionado el archivo buscamos el botón “download” y lo guardamos en nuestro ordenador.

También podemos escribir un comentario a esta descarga que ayude a los demás compañeros a saber si merece la pena “bajárselo” o no.

TAMBIÉN SE PUEDE SUBIR

En la filosofía del trabajo colaborativo todos podemos contribuir al enriquecimiento de todos aportando materiales (nuestros o de otros que no tengan derechos de copyright) y poniéndolos a disposición de todos.

Es muy sencillo, primero pinchamos sobre la opción “Subscribir archivo” y se nos abrirá un formulario en el que debemos completar obligatoriamente algunos apartados:

- Nombre del Autor del archivo
- Título que asignamos a la descarga
- Categoría que nos parece más adecuada para localizar el archivo.
- Seleccionar el archivo pulsando en “examinar...”
- Escribir una descripción que explique qué contiene el archivo y para qué nos puede servir en orientación.

Finalmente y abajo del todo pulsamos sobre el botón: “enviar archivo”. De esta forma los administradores recibirán la propuesta de subida de archivos al servidor y aprobarán o no la subida si consideran que el archivo es pertinente y no contiene virus, etc.

De momento esto es todo, tenemos más de 100 archivos disponibles para la descarga y esperamos que, con la aportación de todos podamos tener muchos más.

Fidel Jerónimo Quiroga es Vocal de Comunicaciones de APOCLAM.



“ECLE-1-2-3. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA”

J. Luis Ramos, J. Luis Galve, Alejandro S. Dioses y Luis F. Abregú (2010) Madrid. Ed. EOS

ECLE son un conjunto de pruebas basadas en el modelo cognitivo, diseñadas para evaluar de forma rápida los niveles de comprensión lectora desde 2º EP a 3º ESO. Reúnen las dos características más importantes que deben poseer los instrumentos de medida como son la fiabilidad y la validez, junto a una muestra de más de 12000 alumnos representativos de 14 comunidades, 28 provincias y más de 100 centros educativos.

Evalúan la COMPRENSIÓN LECTORA (CL): Se evalúa la comprensión de diferentes estructuras semánticas implícitas en los textos narrativos y expositivos utilizados (CL I: *de finalidad, semejanza, atribución, causalidad, partonómicas, gradación, oposición, agencia, etc...*, así como la realización de inferencias, mientras que a través de CL II se evalúa el uso de estructuras de comparación, secuenciación, descripción, causalidad y problema solución junto a inferencias y la elaboración de títulos). Junto a esto se evalúa el nivel de VOCABULARIO, la VELOCIDAD O FLUIDEZ LECTORA, y la EXACTITUD LECTORA (lectura de palabras y pseudopalabras).

Tiene aplicación individual y/o colectiva. Son pruebas indicadas para evaluaciones screening y para evaluación inicial. Tiempo de aplicación 2 sesiones de 50 minutos si se aplica completa.

Niveles: ECLE-1 (2º a 4º EP); ECLE 2 (4º a 6º EP); ECLE-3 (1º, 2º, 3º ESO, PDC Y PCPI). Corrección y aplicación en papel e informatizada.



“MANUAL BÁSICO PARA LA REALIZACIÓN DE TESINAS, TESIS Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN”

Pantoja Vallejo, A. (Coordinador) Madrid. Ed. EOS. Colección EOS Universitaria.

Consideramos que es una obra útil para todos aquellos que están ampliando estudios e investigando.

Obra oportuna y de gran ayuda para todos los investigadores a la hora de confeccionar los artículos, tesinas, tesis y cualquier trabajo, que deba ajustarse a las normas y criterios.

El libro empieza por cómo iniciar el proyecto y termina en la presentación y defensa de los trabajos de investigación, pasando por metodología, búsqueda de información, reseñas, normas internacionales, análisis estadístico, etc...



“ESPERI. CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES”

Martínez, A.R., Parellada, M.J. y San Sebastian, J. Madrid. Ed. EOS.

Valora: Mide trastornos de conducta. Factores: predisocial, disocial, oposicionismo desafiante, inatención-impulsividad, psicopatía.... Consta de dos cuestionarios (niños de 8 a 11 años y jóvenes de 12 a 17).

Aplicación: Individual y colectiva.

Tiempo de Aplicación: 10´ aproximadamente.

Ámbito de Aplicación: De 8 a 17 años.

Juego completo: CD con 600 usos, Manual, 10 Cuadernillos de cada modelo (niños y jóvenes). Se presenta en formato “papel” y en formato “informatizado”.



“EHPAP. EVALUACIÓN DE HABILIDADES Y POTENCIAL DE APRENDIZAJE PARA PREESCOLARES”

Calero, M.D., Robles, M.A., Márquez, J. y Osa, P. Madrid. Ed. EOS.

Valora: Mide el potencial de aprendizaje en alumnos de Ed. Infantil.

Aplicación: Individual.

Tiempo de Aplicación: Variable.

Ámbito de Aplicación: De 3 a 6 años.

Juego completo: Caja con 1 Manual, 10 Cuadernillos de Registro, 10 Hojas de Informe y todo el material manipulativo necesario para la aplicación de las subescalas.



“MEM 1-2-3. PROGRAMA PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA MEMORIA, LA ATENCIÓN, EL LENGUAJE Y EL RAZONAMIENTO”

Isabel Domínguez Torrejón y Héctor Sanguinetti Agustini. (2010) Madrid. Ed. CEPE.

El aprendizaje realiza a través del almacenamiento de información a largo plazo, en forma recuperable. Este almacenamiento está estrechamente unido a la atención y afectividad.

Cuando aparecen dificultades en retención, recuperación o reconocimiento, muchos niños se ven impedidos de acceder a un aprendizaje eficiente.

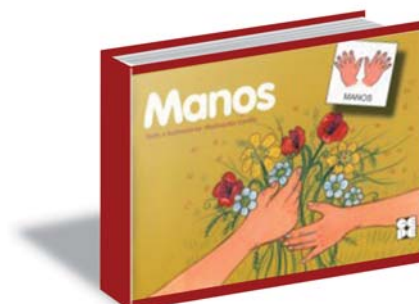


“COLECCIÓN PICTOGRAMAS: MANOS, NICOLÁS, LOS TRES OSITOS DEL BOSQUE, PIES Y LOS ZAPATOS”

María Luisa Carrillo. (2010) Madrid. Ed. CEPE.

La Lectura Fácil es un proyecto didáctico para favorecer la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo aquellos que presentan dificultades lectoras y/o de comprensión.

La colección Pictogramas ofrece cuentos o narraciones que, tras una experimentación con los alumnos y las familias a las que van dirigidos, utilizan un lenguaje sencillo y directo, claro y asequible, que explican las palabras difíciles, evitan conceptos abstractos, que se sirven de oraciones cortas e incluyen una sola idea principal en cada oración...



NORMATIVA DE MAYO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	07/05/2010	111	Orden EDU/1161/2010 , de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
BOE	08/05/2010	113	Real Decreto 557/2010 , de 7 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2010-2011.
BOE	08/05/2010	113	Real Decreto 558/2010 , de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
DOCM	12/05/2010	90	Orden de 03/05/2010 , de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para el desarrollo de proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	14/05/2010	93	Resolución de 10/05/2010 , de la Dirección General de Organización y Servicios Educativos, por la que se publica el número de solicitud a partir de la cual se iniciará el orden de admisión en centros públicos y privados concertados que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de E. Infantil, E. Primaria, E.S.O. y Bachillerato en el curso 2010/2011, en el caso de producirse empate entre solicitantes y mantenerse el mismo una vez aplicados los criterios de desempate establecidos.
DOCM	17/05/2010	94	Resolución de 07/05/2010 , de la Viceconsejería de Educación, por la que se regulan las convalidaciones de los módulos profesionales definidos en Castilla-La Mancha para los diferentes currículos que desarrollan los títulos de Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior de la Comunidad Autónoma.
DOCM	19/05/2010	95	Resolución de 04/05/2010 , de la Viceconsejería de Educación, por la que se establecen nuevas medidas organizativas de los Programas de cualificación profesional inicial, englobadas en el plan para la reducción del abandono escolar temprano.
BOE	20/05/2010	123	Real Decreto 450/2010 , de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	20/05/2010	123	Real Decreto 451/2010 , de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico Superior en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	20/05/2010	123	Real Decreto 452/2010 , de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico en Elaboración de Productos Alimenticios y se fijan sus enseñanzas mínimas.
DOCM	21/05/2010	97	Resolución de 14/05/2010 , de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2010/2011 en centros docentes de titularidad pública de Castilla-La Mancha, que imparten educación para personas adultas, y se establecen los plazos para determinados procedimientos señalados en la Orden de 05/04/2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en dichos centros.
BOE	21/05/2010	124	Real Decreto 453/2010 , de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	21/05/2010	124	Real Decreto 454/2010 , de 16 de abril, por el que se establece el título de Téc. en Fabricación de Prod. Cerámicos.

NORMATIVA DE JUNIO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	01/06/2010	104	Resolución de 24/05/2010 , de la Viceconsejería de Educación, por la que se autoriza la implantación de Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros públicos para el curso 2010-2011.
DOCM	01/06/2010	104	Resolución de 24/05/2010 , de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado a los Prog. de Cualificación Profesional Inicial en Castilla-La Mancha para el curso 2010-11.
BOE	05/06/2010	137	Orden EDU/1461/2010 , de 20 de mayo, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2010-2011.
BOE	12/06/2010	143	Real Decreto 686/2010 , de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	12/06/2010	143	Real Decreto 687/2010 , de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Dirección de Cocina y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	12/06/2010	143	Real Decreto 688/2010 , de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Dirección de Servicios de Restauración y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	12/06/2010	143	Real Decreto 689/2010 , de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Diseño y Producción de Calzado y Complementos y se fijan sus enseñanzas mínimas.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	12/06/2010	148	Real Decreto 715/2010 , de 28 de mayo, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Prof., mediante el establecimiento de 10 cualificaciones profesionales correspondientes a la Familia Profesional Agraria.
BOE	18/06/2010	148	Real Decreto 716/2010 , de 28 de mayo, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Prof., mediante el establecimiento de 3 cualificaciones prof. correspondientes a la Familia Profesional Energía y Agua.
DOCM	18/06/2010	120	Resolución de 17/06/2010 , de la Dirección General de Organización y Servicios Educativos, por la que se establece el itinerario formativo para el desarrollo del programa: Escuela 2.0 en las aulas de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

NORMATIVA DE JULIO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	01/07/2010	125	Orden de 24/06/2010 , de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regula el procedimiento para la acreditación del nivel de competencia en idiomas del profesorado de Castilla-La Mancha.
BOE	03/07/2010	161	Real Decreto 861/2010 , de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
BOE	03/07/2010	161	Orden EDU/1781/2010 , de 29 de junio, por la que se convocan becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2010-2011, para estudiantes de enseñanzas universitarias.
DOCM	05/07/2010	127	Resolución de 22/06/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se hace pública la autorización de centros y la convocatoria de admisión del alumnado en cursos preparatorios de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha para el curso 2010/2011 y se establecen las condiciones para su desarrollo.
DOCM	05/07/2010	127	Resolución de 23/06/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se publica la convocatoria de admisión y matrícula de alumnado para el curso 2010/2011 en Ciclos Formativos de grado medio y de grado superior en la modalidad e-Learning, en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, y se especifican los plazos para el procedimiento de admisión a estas enseñanzas.
DOCM	07/07/2010	129	Resolución de 30/06/2010 , de la Dirección General de Organización y Servicios Educativos, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2010-2011 y 2011-2012.
BOE	26/07/2010	180	Orden EDU/1998/2010 , de 13 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Elaboración de Productos Alimenticios.
BOE	26/07/2010	180	Orden EDU/1999/2010 , de 13 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Gestión Administrativa.
BOE	26/07/2010	180	Orden EDU/2000/2010 , de 13 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.
BOE	26/07/2010	180	Orden EDU/2001/2010 , de 13 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria.
DOCM	28/07/2010	144	Ley 7/2010, de 20/07/2010, de Educación de Castilla-La Mancha.

NORMATIVA DE AGOSTO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	06/08/2010	151	Decreto 196/2010 , de 03/08/2010, por el que se establece el currículo del CFGS correspondiente al título de Técnico o Técnica Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	06/08/2010	151	Decreto 197/2010 , de 03/08/2010, por el que se establece el currículo del CFGS correspondiente al título de Téc. Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, y se modifica el Decreto 110/2009, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo del CFGS correspondiente al título de Téc. Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	06/08/2010	151	Decreto 198/2010 , de 03/08/2010, por el que se establece el currículo del Ciclo Formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico o Técnica en Producción Agropecuaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	06/08/2010	151	Decreto 199/2010 , de 03/08/2010, por el que se establece el currículo del Ciclo Formativo de Grado Medio correspondiente al título de Téc. en Producción Agroecológica, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	06/08/2010	151	Decreto 200/2010 , de 03/08/2010, por el que se establece el currículo del CFGS correspondiente al título de Téc. Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	06/08/2010	151	Decreto 201/2010 , de 03/08/2010, por el que se establece el currículo del Ciclo Formativo de Grado Medio correspondiente al título de Téc. en Instalaciones de Telecomunicaciones, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	27/08/2010	166	Orden de 29/07/2010 , de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regula la evaluación, promoción y acreditación académica del alumnado de formación profesional inicial del sist. educativo en Castilla-La Mancha.
DOCM	31/08/2010	168	Resolución de 26/08/2010 , de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2010/2011 en centros docentes de titularidad pública de Castilla-La Mancha, que imparten ciclos formativos de formación profesional en régimen a distancia, y se establecen los plazos para determinados procedimientos establecidos en la Orden de 03/07/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en dichos centros.



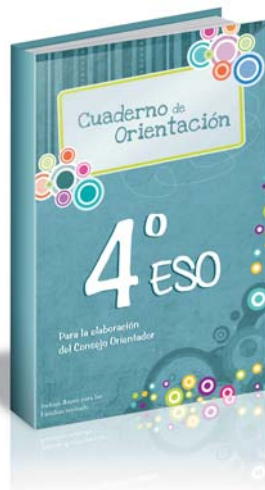
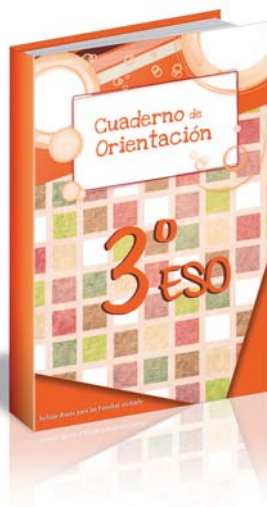
Cuadernos de Orientación

Nueva edición
2010-2011

APRENDEMOS con éxito:
un nuevo cuaderno
para alumn@s
de Primaria



**Contenidos
actualizados
en todos
los cuadernos**



El **CUADERNO DE BACHILLERATO Y CC FF DE GRADO SUPERIOR** se ha adaptado a la nueva realidad con la ausencia de la Tutoría Lectiva en Bachillerato y las novedades del acceso a la Universidad.



Hemos renovado el **ANEXO PARA LAS FAMILIAS**, adaptándolo a las características específicas del alumnado, teniendo en cuenta las necesidades más evidentes que tienen los padres y madres en la educación de los hij@s adolescentes.

Información y pedidos:
www.cuadernos.apoclam.org | 625 468 824

**Materiales para una
orientación de calidad**