



# apoclam

**EL BOLETÍN DE APOCLAM SE DESPIDE.  
INICIAMOS NUEVOS CAMINOS.**



- 3** EDITORIAL: ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR DE LA ORIENTACIÓN. Por Sergio Carretero
- 5** XX ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS. Por APOCLAM
- 6** ONDAPOCLAM: LA RADIORIENTA ACCIÓN EN PODCAST. Por Pedro Carlos Almodóvar
- 8** 1<sup>ER</sup> PREMIO EN EL CONCURSO ORIENTAT 2019: "¡ME EMOCIONO CON CABEZA!". Por Catalina García
- 11** 2<sup>O</sup> PREMIO EN EL CONCURSO ORIENTAT 2019: "EDUCO CON EL EJEMPLO". Por María Cinta Aguaded
- 14** 3<sup>ER</sup> PREMIO EN EL CONCURSO ORIENTAT 2019: "LA FERIA DE LAS PROFESIONES". Por Ángeles Muñoz
- 16** JORNADAS DE PRIMAVERA-OTOÑO DE APOCLAM 2021 EN LOS PUEBLOS NEGROS DE GUADALAJARA. Por Ana María Ferrando
- 18** LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONSERVATORIOS DE MÚSICA: UNA NECESIDAD EN CASTILLA-LA MANCHA.  
Por Verónica García y Fernando Rodríguez
- 21** EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL. Por Ramón García
- 25** TENGO QUE CAMBIAR, PERO ¿REALMENTE SABES AYUDARME A HACERLO? Por María A. Vega
- 28** EL ESPECTRO DEL AUTISMO EN FEMENINO. Por Victoria Huerta
- 31** LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN. Por Irene Solbes
- 34** QUO VADIS ORIENTACIÓN? (LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA). Por Fernando Andino
- 36** RESUMEN DE LA NORMATIVA EDUCATIVA. SEPTIEMBRE 2019 - FEBRERO 2021. Por Alberto Carmona
- 38** EL BOLETÍN DE APOCLAM SE DESPIDE. INICIAMOS NUEVOS CAMINOS. Por APOCLAM



# Enfoque multidisciplinar de la orientación

Por Sergio Carretero Galindo, presidente de APOCLAM

R

ecientemente ha habido cierto “revuelo” en la Comunidad Valenciana, a tenor del nuevo decreto de orientación. Un decreto que suprime los SPE (equipos externos) y se encamina hacia un modelo interno en primaria más parecido al nuestro.

A raíz de este hecho, nos escribían compañeros de Valencia, para que les contáramos nuestra visión del modelo interno. Les trasladamos la información de que disponemos como el estudio de la Oficina de Evaluación de CLM de Evaluación de las unidades de Orientación en Centros de Educación Infantil y Primaria de 2009, en el que, tras evaluar el cambio de modelo, distintos actores de la comunidad educativa valoran positivamente el mismo. También el hecho de que el número de horas de atención a los centros aumentó, así como la posibilidad de participar en los equipos directivos de los mismos. También es cierto que un modelo interno, propicia el desarrollo de una orientación más sistémica, con una mayor participación e implicación del orientador/a en la vida del centro, lo que favorece una acción orientadora más cercana y con mayor posibilidad de transformación de las prácticas educativas.

También hacíamos mención de las limitaciones que tiene el modelo de nuestra región, ya que no se nos ha reconocido la coordinación de equipo en primaria, que debería ser igual a la de jefatura de departamento en secundaria, ni a nivel de puntos ni de salario. Además, contamos con ratios desiguales y en algunos casos muy altas, problemas legales con itinerancias y otras condiciones, casos con elevado número de centros incluso de diferentes etapas, y algunos problemas más. La coordinación de zona, se realiza con zonas muy amplias con reuniones de 20 a 90 orientadores y en muchas ocasiones no es operativa. Lo ideal sería una coordinación en gran grupo para determinadas cuestiones, y en pequeño para abordar cuestiones más particulares más a modo de trabajo en equipo, ya que esa parte nos falta.

Tanto desde APOCLAM como desde la COPOE, siempre hemos defendido un modelo mixto, con profesionales de la orientación en centros, pero con los recursos externos suficientes para poder realizar una orientación de calidad. A mi modo de ver, esta última parte no ha llegado a terminar de funcionar en nuestra Región, ya que hemos pasado de los CTROADI o asesores desbordados a coordinadores de zona voluntarios y sin reconocimiento, y todo esto con estructuras externas marcadas en la normativa que nunca se han llegado a operativizar con éxito.

Por todo ello, aprovecho para decir que necesitamos estructuras externas con los recursos suficientes para que brinden el apoyo que requerimos los orientadores en los centros. Pasan y pasan los años y este apoyo no llega. Recientemente desde APOCLAM hemos solicitado a la Consejería que se destinasen fondos europeos a la dotación de equipos multidisciplinarios externos que apoyen la labor de los orientadores en los centros. Permittedme soñar con que dispongamos de un equipo que trabaje conjuntamente con nosotros en el que educadores sociales, psicólogos y otros recursos adaptados a las necesidades del entorno, estén disponibles para que un niño o niña sin recursos no tenga que esperar 6 meses para ser atendido un rato en salud mental o que en muchos municipios no existan educadores sociales que trabajen con juventud o programas de éxito para jóvenes en riesgo.

La verdadera inclusión se trabaja desde lo comunitario, no desde la individualidad del orientador o incluso de la escuela. Como escuchamos en el Congreso de Inclusión de la Comunidad Valenciana, “la educación o es inclusiva o es injusta”, y desgraciadamente en la actualidad no damos la respuesta educativa que se merecen a todos y todas los discentes.

Sirvan estos párrafos para concienciar de la necesidad de invertir y promover este enfoque multidisciplinar de la orientación educativa. Pero no quiero echar “balones fuera” ya que todos y todas tenemos nuestra cuota de responsabilidad, y desde mi punto de vista, los orientadores y orientadoras, no nos podemos escudar en la falta de recursos que tenemos en lo público, para no dirigirnos poco a poco a un cambio de paradigma en el que nuestro papel es muy relevante y cuenta con una importante cuota de responsabilidad.

Desde nuestra pequeña parcela tenemos que ir cambiando algunos aspectos e inercias del desempeño de nuestro trabajo. Defiendo que tenemos que reducir la dedicación burocrática y la parte diagnóstica, en pos de pasar mucho más tiempo en el aula y de “coordinamizar” proyectos en la escuela dirigidos a la transformación de la misma, a la transformación de las prácticas homogéneas a otras multinivel, a la transformación del currículo en uno mucho más universal y ajustado a las demandas sociales, a la transformación de la evaluación calificante en otra justa y dirigida al aprendizaje y el éxito de todos y todas, y poner mucho más en valor y visibilizar más esa gran labor que realizamos los y las profesionales de la orientación.

Y por último recordar que a pesar de todo esto la educación en la actualidad funciona, y lo hace gracias a la fuerza de voluntad y a la dedicación extraordinaria de muchos profesionales, que excede lo exigible, y ante lo que la sociedad tiene que estar agradecida.

Seguiremos intentándolo, lo peharemos, hemos de buscar motivación, hemos de buscar apoyos, tenemos que abrirnos a innovar, cambiar y crear una relación con la comunidad educativa diferente y nada nos garantiza que lo consigamos, pero son tiempos convulsos, de cambio, donde la necesidad de orientación es grande. Saquemos lo mejor de nosotros, no perdamos de vista la justicia y la inclusión, aprendamos a optimizar todo como si nos fueran a dar nada nunca más. Apoyémonos mucho entre todos, pongámsle más ilusión si cabe. Y aprendamos a hacer este camino disfrutando para no quemarnos, para no desfallecer.



EDICIÓN

**APOCLAM**

www.apoclam.org | info@apoclam.org

PRESIDENTE

**SERGIO CARRETERO**

presidencia@apoclam.org

SECRETARÍA

**MAICA BAÍLLO RODRÍGUEZ**

secretaria@apoclam.org

TESORERÍA

**MARÍA TERESA HUERTAS**

VOCALÍAS

**SERGIO CARRETERO**

Coordinador de vocalías

**RAMÓN GARCÍA Y VERÓNICA GARCÍA**

Albacete

**JOSÉ MARÍA BARRILERO**

Ciudad Real

**PILAR ESPADA**

Cuenca

**MONTSE ANDRÉS Y SUSANA RODRIGO**

Guadalajara

**CAROLINA FILELLA**

Toledo

COMISIÓN DE FORMACIÓN

**SERGIO CARRETERO**

COMISIÓN DE COMUNICACIONES

**ALBERTO CARMONA**

COMISIÓN DE RELACIONES EXTERNAS

Y PUBLICACIONES

**ANA FERRANDO**

COORDINACIÓN DEL BOLETÍN

**ANA FERRANDO**

IMPRESIÓN

**REPROGRAFÍA CIMA S.L.**

MAQUETACIÓN Y DISEÑO

**REBECA VEGA**

ISSN: 1889-5557

DEPÓSITO LEGAL: TO-0128-2008



APOCLAM FORMA PARTE DE COPOE

www.copoe.org

# XX Asamblea General de Socios

CONSUEGRA. 23 DE OCTUBRE DE 2021.

El próximo **23 de octubre de 2021** celebramos la XX Asamblea General de Socios, que este año realizaremos **de forma presencial en Consuegra**. Nos reuniremos en el complejo rural “El Retiro de la Mancha”, donde también celebraremos la comida posterior a la que estáis todos los socios invitados.

Esperamos que podáis asistir para vernos, saludarnos y compartir un día juntos.

Si los medios técnicos nos lo permiten, haremos una retransmisión online de momentos puntuales de Asamblea, los socios que estéis interesados en asistir virtualmente escribidnos a [info@apoclam.org](mailto:info@apoclam.org) indicando vuestro nombre y apellidos y os facilitaremos el enlace de acceso.

¡¡Nos vemos pronto!!

## ORDEN DEL DÍA

**10.00 hr. - RECEPCIÓN DE ASISTENTES**

*Acreditación. Primera convocatoria.*

**10.30 hr. - INAUGURACIÓN DE LA ASAMBLEA GENERAL**

*Segunda convocatoria.*

*Inauguración de la Asamblea General a cargo del Presidente.*

**10.35 hr. - LECTURA Y APROBACIÓN DEL ORDEN DEL DÍA Y EL ACTA ANTERIOR**

**10.40 hr. - ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO Y PRESUPUESTO 2021-22**

**11.00 hr. - DINÁMICA, RUEGOS Y PREGUNTAS**

**11.15 hr. - ENTREGA DE PREMIOS ORIENTA-T**

**11.30 hr. - HOMENAJE A LOS SOCIOS/AS JUBILADOS/AS**

**11.45 hr. - DESCANSO**

**12.15 hr. - FORMACIÓN: FUNCIONES EJECUTIVAS, CÓMO ESTIMULARLAS  
DESDE EL ENTORNO ESCOLAR**

*Por Zahra Ávila Jiménez*

**14.30 hr. - CLAUSURA DE LA ASAMBLEA Y COMIDA**



POR PEDRO CARLOS ALMODÓVAR GARRIDO. ORIENTADOR EN SITUACIÓN DE JUBILACIÓN ACTIVA.

# ONDAPOCLAM: LA RADIORIENTA ACCIÓN EN PODCAST



Desde el nacimiento del primer podcast, allá por 2004, su crecimiento tanto en contenidos, temáticas y producciones ha sido exponencialmente meteórico, y ya son todas las emisoras de radio convencional las que ofrecen la totalidad de su programación en formato podcast. Y lo mismo sucede con las temáticas de los programas, que abarcan todo lo imaginable e inimaginable.

Ello es debido esencialmente a los pocos inconvenientes y las múltiples ventajas que ofrece esta experiencia comunicativa, entre las que destacamos:

- Flexibilidad total de tiempos y espacios para escuchar los programas.
- Posibilita un amplio abanico de selección de contenidos y regulación de su audición.
- Para su producción no se requiere una importante infraestructura tecnológica (el único elemento imprescindible es un portátil).
- En su creación, permite la edición de las locuciones, proporcionando la posibilidad de corregir errores de dicción y ahuyentado los fantasmas del temor a los micrófonos.
- Constituye una experiencia que se puede poner en marcha con un coste de cero euros.

Así que, entre estos algodones, nace **OndAPOCLAM** con el **objetivo principal de convertirse en el altavoz radiofónico de difusión de contenidos, investigaciones, experiencias y "recetas" prácticas de toda la familia de APOCLAM**, y como no podía ser de otra manera, brindando la más generosa hospitalidad de sus micrófonos al resto de profesionales del estado español y toda la comunidad educativa en general.

Nace como un nuevo proyecto, fundamentado, como todos los de nuestra asociación, en el trabajo colaborativo y el servicio desinteresado a la comunidad educativa, aportando en cada una de sus emisiones un granito de arena, un pequeño empujoncito en pos del progreso de la Orientación y de la mejora de la calidad sistema educativo en general.

La emisora comenzó su andadura por las invisibles ondas a finales de octubre de 2020, con un programa piloto a modo de presentación estelar. El equipo inicial lo constituyen **Pedro Carlos Almodóvar** en el departamento de gestión, producción y montaje, y nuestra apreciada y valiosa webmaster **Rebeca Vega**, junto con **Alberto Carmona** en el departamento de difusión y soporte técnico.

Sus programas van cruzando el espacio invisible de las ondas con una frecuencia flexible de carácter mensual, y abordando diferentes y variadas temáticas: inteligencia emocional, convivencia, alteraciones del lenguaje y dificultades de aprendizaje, altas capacidades con sus mitos y falacias, en fin,... un catálogo de atractivos contenidos que no para de crecer, intentando abarcar los diversos campos e intereses profesionales.

Uno de los principios esenciales que caracterizan a nuestra emisora es la participación global de toda la comunidad educativa, más allá de las fronteras de Castilla-La Mancha. Así, entre los invitados y participantes en sus programas podemos encontrar representantes del alumnado, de las familias, profesorado, servicio de inspección, administración educativa, ... Y por supuesto, ¡Profesionales de la Orientación!

La radiofórmula básica que seguimos es la entrevista y el debate, intentando no esconder la discrepancia perceptiva sobre fenómenos y situaciones educativas concretas, siempre bajo el principio ético fundamental del respeto a las opiniones divergentes y la consideración de las mismas como un elemento enriquecedor que puede iluminar y generar otras miradas y consideraciones más allá de nuestras propias creencias.

Y si tienes cualquier idea, historia o experiencia profesional que contar, si conoces a alguien que puede y quiere hacerlo o simplemente deseas dejarte seducir por la fantasía de la radio y quieres incorporarte al equipo de reporteros de OndAPOCLAM, como así acaba de hacer **Verónica García Ortega**, nuestra vocal en la taifa de Albacete, las puertas de nuestros estudios están abiertas de par en par y sus micrófonos deseosos de escuchar nuevas voces. **¡Adelante!** Solamente tienes que escribir un email presentándote a esta dirección: [ondapoclam@apoclam.org](mailto:ondapoclam@apoclam.org) o contactar con cualquier persona de la junta directiva, manifestando tu deseo de participar.

Estos son los programas emitidos hasta la fecha. Puedes encontrar toda nuestra parrilla de programación y escuchar todas las emisiones en la cabecera principal de nuestra web [www.apoclam.org](http://www.apoclam.org).

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #1 - ENTREVISTA CON AGUSTÍN CARUANA

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #2 - TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

VIDAS CRUZADAS

PROGRAMA #3 - PRESENTACIÓN DEL PROYECTO "VIDAS CRUZADAS"

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #4 - LAS ALTAS CAPACIDADES (PARTE 1)

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #5 - LAS ALTAS CAPACIDADES (PARTE 2)

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #6 - LA ESCUELA DE ANTAÑO: TESTIMONIOS EN PRIMERA PERSONA

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #7 - LA GRAN HISTORIA DE APOCLAM BREVEMENTE CONTADA

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #8 - DISCIPLINA POSITIVA: UNA VISIÓN DIFERENTE SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA VIDA

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #9 - DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA Y ESCRITURA

OndAPOCLAM  
Podcast de Orientación

PROGRAMA #10 - ALTERACIONES CONDUCTUALES CON BROTES VIOLENTOS

Y por último me permito la licencia de despedirme, en tono de humor, con una cuña comercial:

**Si te interesa la educación no dejes de escuchar OndAPOCLAM, la radio que se oye desde Nueva Zelanda hasta Kazajistán.**



POR CATALINA GARCÍA MANCHADO. ORIENTADORA EN EL CEIP "HERNÁN CORTÉS" DE TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO)

# ¡ME EMOCIONO CON CABEZA!

1<sup>ER</sup> PREMIO EN EL CONCURSO *OrientaT* 2019



*Nuestro programa "Me emociono con cabeza" ha sido premiado en la 4ª edición del concurso OrientaT, con el 1er premio. Para el centro, y para todos los implicados, ha sido realmente un orgullo recibirlo y supone el reconocimiento por todo el esfuerzo y tiempo dedicado al mismo, así como todos los recursos personales y materiales puestos en juego.*

El Proyecto pretende ser un programa práctico, orientativo y transversal. La transversalidad de la educación emocional está presente en las actividades que se desarrollan en el aula y pueden tener continuidad en el hogar o sitios de recreo. El desarrollo de las competencias emocionales nos ayuda a prevenir factores de riesgo dentro y fuera del aula.

El programa surge para mejorar el clima de clase de un grupo de 5 años en la que algunos niños presentaban conductas disruptivas para llamar la atención; entre ellos unos trillizos con una situación familiar de separación que los desestabilizaba emocionalmente y reflejaban esas conductas en clase. Una dificultad añadida era que se retroalimentan unos a otros. Los padres conscientes de la situación deciden participar activamente en el programa.



El punto de inicio fue trabajar la conciencia emocional y la empatía para que fuesen conscientes de sus propias conductas y de cómo éstas repercutían en los demás, así como lograr mejorar el control emocional y el autoconcepto. Por otra parte necesitábamos canalizar la energía generada en clase, muy dinámica y activa. Por ello se vio necesario trabajar la respiración y relajación para lograr una autoregulación y el control de impulsos.

*Trabajando la respiración y relajación*

Otro objetivo claro era modificar la conducta de los niños para que fuese más ajustada, para ello debíamos trabajar la típica modificación de conducta con registros y fichas, de esta forma implicábamos mejor a la familia y se ampliaba la intervención al ámbito familiar; pero deseábamos trabajar habilidades sociales para que el cambio conductual no se centrara sólo en una motivación meramente extrínseca (conseguir puntos y obtener beneficios), sino intrínseca (aprender alternativas adecuada que mejoren la persona y la haga más competente).

De aquí surge el programa como una mezcla de varias técnicas para conseguir la mejora del clima escolar y la implicación de todos los sectores educativos. Llamamos al programa "Me emociono con cabeza" puesto que la intención era que los niños lograsen gestionar sus emociones, situaciones y conflictos pensando antes de actuar.

Durante el primer trimestre se trabajaron, con la familia y profesoras implicadas, las técnicas de refuerzo y modificación de conducta, así como el diseño del programa a desarrollar. En la clase los niños decoraron dos rincones: el **Rincón de la paz** y el **Rincón de la relajación/reflexión**, para ponerlos en práctica y empezar a utilizarlos.

El **Rincón de la paz** está pensado para solucionar pequeños conflictos cotidianos entre iguales, situaciones que ellos mismos pueden resolver sin necesidad de recurrir a un adulto (por ejemplo: un empujón, una discusión por el uso compartido de algún material, problemas en la fila o en el reparto de tareas...) En él se sientan los niños implicados, dialogan exponiendo sus puntos de vista y se piden perdón o buscan alternativas. El **Rincón de la relajación/reflexión** está pensado como un espacio de "tiempo fuera" para que el niño se relaje, respire y encuentre tranquilidad cuando su nivel de excitación y energía es muy elevado. Se pueden utilizar materiales como palos de lluvia o botellas de la calma. Al rincón de la relajación se puede ir a propuesta de un adulto o por iniciativa propia.



Rincón de la paz



Rincón de la relajación/reflexión

Los objetivos que se trabajaron fueron:

- Mejorar la adaptación escolar, social y familiar.
- Disminuir la ansiedad y el estrés
- Aumentar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales
- Mejorar de la autoestima.
- Disminuir el índice de violencia y conductas disruptivas.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras recompensas mayores pero que se obtienen más a largo plazo.
- Mejorar del rendimiento académico.

Las 3 líneas de intervención del programa coinciden con los bloques de contenido a trabajar: Modificación de conducta y Habilidades sociales, relajación y educación emocional

- **Bloque de habilidades sociales:** Competencias intrapersonales, Habilidades socioemocionales, HHSS, Habilidades de vida y bienestar, y Actitud positiva y real de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas).
- **Bloque de inteligencia emocional:** Conciencia emocional (identificación de emociones), Regulación emocional (autocontrol), Autonomía emocional (conocimiento de uno/a mismo/a (autoconcepto) y Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones (autoestima).
- **Relajación:** para mejorar el autocontrol e impulsividad.

El programa se desarrolló a lo largo del 2º trimestre (de enero a abril - 11 semanas) con 3 sesiones directas en clase (los lunes cuento de habilidades sociales, los miércoles relajación y los viernes dinámicas emocionales). Se consideró trabajar las habilidades sociales a través de cuentos con apoyo visual (ficha para colorear) y lemas (frase-recuerdo, moraleja), para poder mantener el objetivo a lo largo de la semana y facilitar el trabajo en casa (los padres volvían a leer el cuento y trabajaban el contenido los fines de semana).

La modificación de conducta se controló desde clase y casa. Cada semana nos centrábamos en la conducta de uno de los tres niños, aunque en ocasiones se realizó de forma grupal. La modificación se realizaba con un registro de clase (horario) en el que se anotaba, por sesiones, si el niño había conseguido o no el objetivo ("Mi comportamiento en el cole"). Cada día la tutora valorará la conducta del niño y éste llevaba una cartilla a casa donde se reflejaba el resultado del día (conseguido o no). En casa, se le daba una pieza del puzle, de autorretrato o retrato en grupo, cada vez que conseguía un punto verde. Si completaba el puzle lograba un beneficio acordado centro-familia, generalmente premios no materiales (ser el protagonista en casa, elegir la cena del día, elegir una película para ver en familia...).

Los cuentos, relajación y dinámica de la semana tenían un hilo conductor diferenciado por semanas según el objetivo o competencia a trabajar; por ejemplo, si el cuento trabajaba las diferencias ("El elefante Elmer"), hacíamos la relajación de Jacobson (notar la diferencia entre tensión-relajación) y la dinámica "Cómo me siento", identificar las distintas sensaciones según la emoción presentada.



La coordinación Centro-Familia fue constante y semanal, así como la coordinación con las profesoras fue diaria.

En el tercer trimestre, tras finalizar el programa, se mantuvo un periodo de seguimiento. Se trabajaban otras técnicas de control de conducta como el semáforo o los niveles para ser superhéroe. También se realizó una evaluación por parte de todos los implicados para determinar qué cambios se habían observado, puntos débiles y propuestas de mejora. La evaluación a nivel de familia fue muy positiva.

Semanalmente se hablaba con los niños revisando lo sucedido y reflexionando sobre la actitud o situaciones surgidas. En el intercambio de ideas se les pedía que identificasen su estado emocional (contento, triste, sorprendido...) según la semana realizada. Cuando la semana había sido muy buena obtenían lo que nosotras denominamos "Baños de autoestima", que consistían en un "premio" para reforzar la conducta y subir la autoestima. Dichos premios los elegían los niños (una corona en clase, un aplauso de los compañeros o de otra clase, una alabanza del equipo directivo, un abrazo). Las entrevistas sorprendieron muy positivamente y, aunque aún se deben mejorar muchas cosas y debemos seguir trabajando, la impresión ha sido muy positiva y satisfactoria.

La puesta en marcha del programa ha supuesto un punto de inicio que queremos ampliar, por ello en el presente curso (2019-20) trabajamos los cuentos y las dinámicas con los niños de Educación Infantil 5 años; la identificación de las emociones básicas con los niños de 3 años; la relajación y la escucha activa con los de 4 años y habilidades sociales con rol playing con los de 1º y 2º de Educación Primaria.

# “EDUCO CON EL EJEMPLO”

2º PREMIO EN EL CONCURSO *OrientaT* 2019



TEXTO: MARÍA CINTA AGUADED GÓMEZ. CEI “DUDU EL DUENDE” DE HUELVA.

Dudu el duende, es un centro de educación infantil donde se compagina la labor educativa con la investigadora.

Después de un largo proceso donde la etapa de 0 a 3 años se limitaba a “guardar” a los niños/as mientras las familias trabajaban, este ciclo de infantil, está empezando a cobrar importancia en su aspecto: pedagógico, social, investigativo-innovación, educativo y emocional.

Son cada vez más reconocidos los resultados tanto por la investigación educativa como por la familiar tanto los resultados que se obtienen y los beneficios que aporta.

La experiencia que hemos presentado, se denomina “educó con el ejemplo”, comienza cuando se observaba que el alumnado de nuevo ingreso tenía problemas de apego, lo que conllevaba un dificultoso y largo periodo de adaptación, además problemas en la autonomía, afectividad, socialización e inmadurez en el lenguaje y en la comunicación que obstaculizaban la adquisición de rutinas y conceptos. Reflexionando sobre estos aspectos y habiendo realizado algunas formaciones a través de escuelas de padres sin los resultados esperados, formamos un equipo de investigación formado por la directora del centro, la educadora y coordinado por la especialista provincial de atención temprana (equipo de orientación especializado de Huelva)

Realizamos un estudio piloto antes de abordar la investigación para analizar las dificultades que presentaban la familia extensa a la hora de abordar la educación de sus hijos, delimitando lagunas y necesidades detectando la motivación y el interés por formarse y mejorar esta situación. En primer lugar, se pasaron 3 tipos de cuestionarios: unos dirigidos a los progenitores y hermanos/as mayores, otro a los abuelos/as y otro a los profesores/as de 1º Ciclo de Infantil (2 años).



En estos cuestionarios se recogían las necesidades formativas que tenían los miembros que conviven en el hogar para educar al niño y se contrastaban con la opinión que tenían las profesoras al respecto.

Se les pedía que registraran cuales eran las dificultades, su disposición a acudir al centro para formarse y su motivación a participar.

Para completar los datos además de los cuestionarios a los tutores se realizaron entrevistas a profesores/as con diferente perfil (experiencia, sexo, edad, formación...) y a los niños/as para conocer su satisfacción de cómo los estaban educando.

Una vez analizados los datos obtenidos se realizó una reunión donde se invitó a los sujetos de la investigación (progenitores/as, abuelos/as y hermanos/as mayores) y se les informó de la iniciativa mediante una experiencia en la que se pedía participar.

El centro se convirtió en un espacio abierto donde el profesorado-alumnado-familia formaba un todo. La escuela infantil no cerraba sus puertas en toda la jornada escolar y la familia tenía la disponibilidad de observar el comportamiento del profesorado y mediante aprendizaje vicario adquirir habilidades y destrezas para mejorar en su tarea de educar. Todo esto se realizó en tres periodos diferenciados:

**1º periodo:** realizaban observaciones no participantes, intervenían las profesoras y se hablaba de las consecuencias. Las áreas de desarrollo a trabajar eran:

- a. Estimulación sensorial.
- b. Manipulación.
- c. Psicomotricidad: gruesa y fina.
- d. Experimentación.
- e. Pensamiento lógico.
- f. Juego simbólico.
- g. Adquisición y desarrollo e la comunicación y el lenguaje.
- h. Adquisición de hábitos de autonomía.
- i. Emocional y afectivas.

**2º periodo:** las familias intervenían en clase cuando algún alumno lo requería, en este caso la profesora actuaba como moderadora y le explicaba la consecuencia de su intervención

**3º periodo:** mediante videos nos mostraban el aprendizaje adquirido a su vida cotidiana.

## CONCLUSIONES

La sociedad actual de cambios profundos y acelerados donde la familia ha asumido nuevos roles: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, las familias mono-parentales, progenitores del mismo sexo, adopciones frecuentes, el tener muchas culturas diferentes, la creciente tendencia al hijo único, cambios de rol padres-hijos, los embarazos en madres muy jóvenes o en mujeres muy maduras, la crianza en soledad por el aumento de divorcios, la falta de tiempo para educar a los hijos, el resurgimiento de la figura del abuelo/a como educador/a, la limitación en la comunicación oral en el hogar y el crecimiento acelerado del uso de las tecnologías de la información y comunicación, la escolarización temprana, la delegación de la tarea de educar a la institución escolar, la desconfianza recíproca entre las familias y docentes con respecto a la tarea de educar.

Por ello, se hace necesario una intervención inmediata muy aplaudida y necesitada por las familias, para proporcionar recursos e instrumentos y adquirir habilidades con el fin de mejorar la relación entre familias y docentes.

La evaluación de este proyecto de innovación tanto por parte de las familias como por el equipo de orientación educativa especializado de atención temprana, y las profesoras ha sido excelente y se ha notado el efecto de ella en el alumnado, destacándose sobre todo el aspecto de autonomía como en el emocional.

Con esta investigación-acción, queremos facilitar a la familia extensa, el solventar situaciones que les provoquen angustia y desconcierto a la hora de educar. Mediante el aprendizaje vicario y la observación se adquieren pautas de actuación y estilos de educar que favorecen la estimulación del desarrollo, teniendo como referente el juego, la interacción y el aprendizaje por descubrimiento.

Nuestras tutorías no van encaminadas a decirles lo que hacen mal sino a enseñarles y explicarles cómo hacerlo bien, y a capacitarlos para ello, además se parte de que todos somos humanos, por tanto cometemos errores que queremos solventar

Agradecemos a APOCLAM por la iniciativa de este premio de orientación que permite difundir experiencias e innovaciones que se realizan en los centros en el periodo de 0 a 3 años.





# “LA FERIA DE LAS PROFESIONES”

## 3<sup>ER</sup> PREMIO EN EL CONCURSO *OrientaT* 2019



El IES Azuer de Manzanares programa cada dos años la actividad denominada **FERIA DE LAS PROFESIONES**.

Está dirigida a alumn@s de 3º-4º ESO y 1º-2º FPB y 1º y 2º de Bachillerato y CFGM Y CFGS. También hacemos extensiva la invitación a alumn@s de otros Institutos cercanos.

Se realiza casi al final del 3º trimestre, en un viernes lectivo del mes de mayo, y la hacemos coincidir con la entrega de notas del alumnado de 2º Bachillerato. Tiene una duración aproximada de 2 horas (de 12,30 a 14,30 horas).

La “**FERIA DE LAS PROFESIONES**” recoge, en una sola actividad, la mayoría de las propuestas que se plantean en la Orientación Académica y Profesional porque su principal objetivo es brindar la oportunidad de activar una comunicación directa y cercana entre el alumnado y los profesionales que quieren mostrar y dar a conocer de primera mano, qué se ofrece a nivel educativo y/o laboral.

Los **objetivos** de la actividad son los siguientes:

- Facilitar el autoconocimiento del alumnado en cuanto a **intereses**, aptitudes, motivaciones y capacidades
- Promover el conocimiento del **sistema educativo**, de las diversas opciones académicas y de la formación profesional.
- Facilitar el aprendizaje de **búsqueda de información** sobre sectores productivos.

- Recoger toda la información necesaria para que el alumnado pueda estar mejor orientado en su elección y **toma de decisiones**, tanto en enseñanzas académicas como profesionales.
- Colaborar con **las familias** en el análisis de la información para la orientación del alumnado.
- Contribuir al desarrollo de las **vocaciones**.
- Fomentar el espíritu **innovador y emprendedor** entre el alumnado.
- Considerar el empleo **por cuenta propia** como opción profesional.
- Promover el **desarrollo personal y profesional**.

Siguiendo las **solicitudes del alumnado** participante, organizamos la actividad de modo que distribuimos a los profesionales y a los centros, de los diferentes sectores, en diferentes aulas.

Cada profesional se instalará en un espacio diferente con cuatro o cinco sillas alrededor para que, **en periodos de 10- 20 minutos**, vayan pasando grupos pequeños de alumn@s y puedan hablar tranquilamente con cada especialista. Pasados esos minutos, l@s alumn@s rotan y acuden al espacio de otro profesional de su interés. Algunos profesionales o entidades, aportan folletos, material práctico, carteles, etc. para convertir esos espacios profesionales en pequeños stands que motiven la presencia de nustr@s alumn@s.

En la pasada edición (V) nos visitaron más de **60 profesionales** que representan diversas actividades laborales, así como instituciones educativas, pertenecientes a diferentes ámbitos del conocimiento: **sanidad, empresa, ingenierías, educación, derecho, deporte, ciencia y tecnología...** Las Familias Profesionales de la **Formación Profesional** que se imparte en el centro y otros **institutos cercanos** que aportan sus enseñanzas; **Facultades y Escuelas Universitarias y de Artes** que responden a nuestra llamada para informar de primera mano al alumnado interesado; **Cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado** que participan gustosamente en el Proyecto y muchos **Profesionales** que desinteresadamente ofrecen información privilegiada sobre sus oficios y profesiones. Todo ello coordinado por el Departamento de Orientación que, junto a Jefatura de Estudios supervisa, organiza y vigila que la jornada se desarrolle con normalidad.

Para poner en práctica la “FERIA DE LAS PROFESIONES”, son muchas las personas implicadas: **Equipo Directivo, Departamentos, personal no docente, profesores, padres y familiares**; en definitiva, participa toda la comunidad educativa del IES Azuer.

Lo novedoso de la actividad consiste en crear un **espacio único** que permite el intercambio de información más detallada y personalizada. Además, el formato de “feria” ofrece la posibilidad de interactuar, aprovechando la cercanía, con cada alumno/a según sus intereses y motivaciones. De igual forma, desde el Departamento de Orientación, se les prepara con anterioridad para que saquen el máximo partido al evento, que conozcan cuáles son sus ámbitos de preferencia, pero también que se dejen seducir por lo inesperado, porque es el momento de **descubrir nuevos campos y de explorar disciplinas** que no habían contemplado en sus opciones iniciales o que desconocen dónde se impartan.

En la última edición, los **medios de comunicación** locales grabaron y difundieron la realización de la actividad.

Por último, **el alumnado**, objetivo principal de la actividad, es el motor que evalúa y determina los errores, plantea las correcciones y las propuestas de mejora que debemos tener en cuenta para próximas ediciones. También los participantes rellenan un cuestionario al final de la actividad para evaluar y proponer mejoras en la organización y el planteamiento.

En la próxima edición, si las circunstancias lo permiten, como elemento de mejora, vamos a **invitar a las familias** para que conozcan el entorno educativo y los intereses de sus hijos ante un futuro cambiante.





POR ANA M.ª FERRANDO CARRETERO. VOCAL DE PUBLICACIONES DE APOCLAM.

# JORNADAS DE PRIMAVERA-OTOÑO APOCLAM 2021

## Pueblos Negros de Guadalajara



Los días 24, 25 y 26 de septiembre hemos disfrutado juntos de las **Jornadas de Primavera-Otoño 2021** visitando, 11 años después, los **"Pueblos Negros de Guadalajara"**, un remoto lugar de la Sierra Norte de Guadalajara cuyos pueblos eran conocidos como "los Pueblos Negros". Pero este extraño nombre no hacía referencia a un pasado oscuro ni a una triste historia a sus espaldas, sino a una peculiar forma de construcción. Los habitantes de los Pueblos Negros de Guadalajara, aislados desde tiempos inmemoriales por un terreno abrupto, y acostumbrados a luchar contra los rigores del clima, se las ingeniaron para construir sus viviendas con los que la naturaleza les daba: piedra negra.

Nos alojamos en **Hostal Rural Valverde**, en Valverde de los Arroyos, ubicado en la zona de los pueblos de arquitectura negra, en plena Reserva Natural, teniendo todo el Hostal para nosotros/as con lo que estuvimos muy a gusto. El tiempo nos respetó bastante, lloviendo solo el viernes con lo que pudimos hacer todas las actividades programadas.

El viernes tarde fue de relax, conocernos, socializar, tomar cervezas y los niños/as hacer fiesta de pijamas.

El sábado por la mañana nos dividimos en grupos, haciendo un grupo un taller de iniciación a la marcha nórdica, que se repitió por la tarde para los que no pudieron hacerlo por la mañana. Otro grupo hizo una ruta de senderismo a la chorrera de **Despeñalagua**, y los más valientes decidieron subir hasta el **pico Ocejón (2.049m)**.

Después de la comida picnic en el campo, hubo gente que se fue a visitar el pueblo abandonado de **Umbralejo** que se está rehabilitando. Por la noche socializamos más y mejor.

Y ya el domingo de camino a casa, paramos a visitar la **Ciudad Encantada de Tamajón** y el pueblo del mismo nombre que tenía una feria medieval.

A partir de ahí hubo gente que hizo ruta hacia casa y otros/as comieron juntos en donde pudieron encontrar que no era fácil buscar sitio para tanta gente.

Como siempre ha sido un fin de semana de convivencia fantástico y ya estamos pensando en el destino del año que viene donde esperamos veros a todos/as





POR VERÓNICA GARCÍA ORTEGA, ORIENTADORA EDUCATIVA EN CASTILLA-LA MANCHA Y PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y FERNANDO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, PROFESOR DE CLARINETE EN EL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA "JACINTO GUERRERO" DE TOLEDO.

# LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONSERVATORIOS DE MÚSICA: UNA NECESIDAD EN CASTILLA-LA MANCHA



Antes de proceder al desarrollo del artículo queremos compartir con los lectores las preguntas e inquietudes que como profesionales de la educación en los ámbitos de la Orientación Educativa y de los conservatorios de música nos han llevado a escribirlo.

Son numerosas las cuestiones que nos planteamos, de las cuales hemos seleccionado las siguientes: ¿cómo de numerosa es la comunidad educativa de los conservatorios de música de nuestra región a la que estamos dejando sin este recurso?, ¿cuántos conservatorios cuentan con Departamento de Orientación en España?, ¿por qué es necesario un especialista de orientación educativa y qué funciones debería desempeñar en estos centros?

A todas estas preguntas pretendemos dar respuesta a lo largo de este texto.

De las diecisiete comunidades autónomas que existen en nuestro país, únicamente dos de ellas (Madrid e Islas Baleares) incluyen la figura del especialista en orientación educativa en los conservatorios de música, ya sean Profesionales o Superiores. En ambas comunidades se valora este recurso como imprescindible y adecuado para promover el éxito educativo del alumnado de conservatorio. Además, la normativa vigente, incluyendo la actual LOMLOE, contempla la orientación educativa y profesional como un principio de calidad en educación, que en la mayoría de los conservatorios de música de nuestro país no se está cumpliendo.

En Castilla-La Mancha existen ocho Conservatorios Profesionales de Música y un Conservatorio Superior, esto supone alrededor de 2800 discentes, 2000 familias y 530 docentes que no disponen del recurso de orientación educativa en su centro, por lo que no cuentan con asesoramiento y apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje de este alumnado, ni del acompañamiento de la labor de acción tutorial docente, ni del consejo en la toma de decisiones ofreciendo una orientación académica y profesional específica para estas enseñanzas, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa en la información sobre itinerarios, salidas o continuidad de estudios. Por tanto, existe una necesidad real expuesta, por un lado, por docentes de los conservatorios y, por otro, por los orientadores y orientadoras que, de momento, no se ha visto atendida por la Administración Educativa de nuestra región.

Quizá algunos profesionales de la educación puedan pensar que el alumnado que acude al conservatorio ya tiene un orientador u orientadora en su centro educativo de referencia y, por tanto, no precise de esta figura en estos centros de régimen especial. Esta es una creencia errónea, pues ni todo el alumnado que acude al conservatorio está cursando estudios de enseñanza general (educación primaria o educación secundaria), ni únicamente la figura del especialista en Orientación Educativa atiende al alumnado, sino que atiende a toda la comunidad educativa. Además, las necesidades educativas que los estudiantes pueden presentar en sus estudios ordinarios difieren en gran medida de las que presentan en este tipo de enseñanzas de régimen especial, siendo estas más específicas, con distinto nivel de exigencia, con pruebas de acceso y continuación de estudios, con otros compañeros/as, otros docentes, en otro horario, etc.

Basándonos en las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los conservatorios profesionales de música en la Comunidad de Madrid y en lo aportado en la web del Conservatorio Profesional de Música Arturo Soria de dicha comunidad por su orientador, Cristóbal Lorient Zamora, hemos querido enumerar una serie de posibles funciones que un especialista de Orientación Educativa podría desempeñar en un Departamento de Orientación dentro de un conservatorio de música, aunque somos conscientes de que podrían ser muy variadas y ajustadas al contexto como ocurre en cualquier centro educativo en los que desempeñamos nuestras funciones. Por tanto, hemos querido destacar ocho funciones primordiales junto a algún ejemplo específico de actuaciones vinculadas a ellas que nos ayude a situarnos:

- 1. Asesorar al equipo directivo y el claustro en la elaboración y modificación de los documentos programáticos de centro.** Principalmente del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA) formulando propuestas o respondiendo a demandas específicas. En este caso, es destacable informar de la normativa específica para estos centros, pero también hacer hincapié en la normativa actual y compartida por todos los centros que, en ocasiones y al ser tan numerosa, se pasa por alto.
- 2. Contribuir al desarrollo de la orientación académica y profesional.** Podría hacerse diseñando y/o modificando el Programa de Orientación Académica y Profesional de centro que por normativa debe existir, en el que se recojan medidas a nivel de centro, de aula e individualizadas para llevar a cabo con toda la comunidad educativa (alumnado, familias, docentes, personal no docente y agentes externos).
- 3. Empoderar al profesor/a-tutor/a fomentando y apoyando la labor docente de acción tutorial.** Son enseñanzas eminentemente individualizadas y es profesorado experto en ajustar sus sesiones a las necesidades del alumnado en cuanto al trabajo con el instrumento específico, por tanto, sería ideal formar y acompañar a los docentes en ese seguimiento personalizado que su organización de centro les brinda para hacer una labor tutorial completa.

4. **Colaborar en la prevención, detección e intervención, junto con el equipo docente y las familias, ante necesidades educativas del alumnado, identificando barreras para la participación y el aprendizaje.** Son numerosos los ejemplos de situaciones específicas que se pueden vivenciar en los conservatorios de música: miedo escénico, dificultad para compaginar estudios generales con los musicales, situaciones de ansiedad e inseguridad, menor rendimiento musical del esperado, poca o inadecuada interacción social, baja autoestima, falta de concentración o atención, etc.
5. **Fomentar la colaboración y apoyo de la familia.** Tanto a través de programas de escuela de familias como a demanda de las familias que precisen intervención en cómo apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de toma de decisiones académicas y profesionales de su hijo/a.
6. **Realizar propuestas al equipo directivo y a la CCP para introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Se podría realizar un análisis de las metodologías y organización de aula y de centro. Por ejemplo, una mejora a proponer sería establecer en horario una reunión de coordinación mensual entre el equipo docente que imparte clase a cada alumno/a y orientación para hacer un seguimiento continuo y personalizado del discente, sin esperar, únicamente, a los momentos de evaluación para ello.
7. **Coordinarse con los orientadores/as de los centros educativos de enseñanza general del alumnado en los casos en los que compaginen estudios generales y musicales.** Sobre todo esta actuación es prioritaria ante alumnado que no esté rindiendo como podría por su capacidad en alguno de los dos centros o cuando se presenten barreras para compaginar estudios generales y musicales.
8. **Promover la innovación e investigación educativa en los conservatorios de música.** Por ejemplo, existe un proyecto de innovación en Andalucía denominado “MusIntégrate”, diseñado por José Antonio Luque Osuna, que creemos que vincula bastante bien la inclusión educativa en este tipo de enseñanzas. Este programa se basó en otro proyecto pionero en España y desarrollado en el Conservatorio Profesional de Música de Torrente (Valencia) llamado “Tots Músics, Tots”. Su objetivo es abrir las puertas de los conservatorios al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, reservando plazas para ellos en las enseñanzas elementales de las diferentes especialidades instrumentales que existen en esos conservatorios. ¿Por qué no ser nosotros la tercera región que lo implante en sus centros? Podría ser un camino apasionante a recorrer de la mano orientadores educativos y profesores de música en conservatorios de nuestra comunidad.

No obstante, estas funciones y actuaciones propuestas son una aproximación flexible y abierta a lo que podría establecerse por norma, acordadas siempre desde la acción conjunta entre la Administración Educativa, los docentes de conservatorio y profesionales de la orientación educativa.

Esperamos que este artículo contribuya a la reflexión de la comunidad educativa y, al menos, logremos sensibilizar sobre una necesidad existente en nuestra región, aún más, sabiendo que ha sido un modelo implementado con éxito en otras comunidades. Nosotros únicamente podemos ofrecer nuestra colaboración y trabajo para lograr entre todos este objetivo tan deseado.





POR RAMÓN GARCÍA PERALES. ORIENTADOR EDUCATIVO Y PROFESOR DE LA UCLM.

# EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

En las prácticas educativas, en ocasiones, la identificación de escolares con alta capacidad intelectual es inexistente, pasando sus capacidades totalmente desapercibidas. La escuela tiene un papel clave en su identificación e intervención temprana, a día de hoy queda mucho camino por recorrer. Es común que la existencia de desinformación, prejuicios y estereotipos hacia estos alumnos y alumnas deriven en un infradiagnóstico, caso de afirmaciones, “reales”, como la siguiente: “el escolar de alta capacidad es aquel de rendimiento elevado, buen comportamiento, buen deportista, limpio y ordenado en sus trabajos de clase, ...”. Todos y todas hemos estado en sesiones de evaluación y hemos escuchado frases como las siguientes: “este alumno podría rendir más de lo que rinde”, “esta estudiante es conformista, va a lo mínimo pero aprueba todo con comodidad”, “este alumno va muy mal pero tiene un pico de oro”, “esta alumna es soberbia y prepotente conmigo, me resulta imposible dar clase con ella”, “este alumno parece que no se entera pero se entera”, “esta alumna vive de las rentas, con la explicación del docente le sobra para aprobar”, etc.

Dentro de la diversidad natural del ser humano, están aquellos individuos con mayores potencialidades, en ocasiones para un campo concreto. Su comprensión diferenciada del mundo, a veces, les hace vulnerables. Ello puede generar desajustes en su desarrollo evolutivo. Además, hemos de ser conscientes de que el desarrollo puede no ser armónico. En el caso de estos escolares más capaces es habitual la presencia de disincronías, es decir, una disonancia en la evolución entre áreas del desarrollo.

Las personas nos caracterizamos por nuestra capacidad de adaptación. Si somos capaces de ofrecer al alumnado experiencias adecuadas y acordes a sus potencialidades, ellos podrán reeducar y ajustar sus patrones conductuales a las finalidades propuestas (Bailén, 2020). Ello acrecienta la importancia de la labor educadora en todas sus dimensiones.

## ALTA CAPACIDAD Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Todo docente busca el logro del mayor desempeño posible en sus estudiantes. En esta finalidad, inciden múltiples factores sean relacionados con el propio contexto escolar (ratio, metodología docente, recursos materiales disponibles, etc.) u otros de índole familiar (nivel sociocultural, apoyo a los hijos, comunicación con la escuela, etc.) o social (participación en actividades extraescolares, posibilidades de socialización, estimulación recibida, etc.), estando todos ellos relacionados y siendo interdependientes. En este sentido, las propias características y potencialidades del sujeto tienen una elevada incidencia (capacidades cognitivas, hábito de estudio, autoconcepto y autoestima, motivación e intereses, etc.), estando en conexión con la influencia de los contextos señalados anteriormente.

Todos los aspectos indicados cobran relevancia en las situaciones de bajo rendimiento académico y fracaso escolar. La negación a ir a la escuela e incluso la repetición de curso, son situaciones no deseables, pero a veces existentes en los estudiantes más capaces. Revertir esta situación es una necesidad de las comunidades educativas de los centros, sus beneficios son innumerables (Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius, y Calvert, 2020).

Esta discrepancia entre capacidad y desempeño académico está presente en algunos alumnos y alumnas de altas capacidades intelectuales (Fong y Kremer, 2020; Snyder y Wormington, 2020), sobre todo cuando no existe un proceso de detección de sus potencialidades. Es habitual que estos escolares muestren problemas de integración y adaptación en sus entornos de la vida cotidiana. En palabras de Gilar-Corbi et al. (2019), estos escolares manifiestan desmotivación en la etapa de Educación Secundaria, bajo autoconcepto, metas académicas poco ajustadas y conflictividad hacia el equipo docente.

Pero, ¿cuáles son las características distintivas en esta asociación entre alta capacidad intelectual y bajo rendimiento académico? En este acercamiento, se toma como principal referencia la base conceptual establecida por Whitmore (1979, 1980), junto a otras que favorecen su actualización (Blaas, 2014; Mofield y Parker, 2019; White, Graham, y Blaas, 2018).

Los escolares que presentan bajo rendimiento académico y alta capacidad intelectual, esté o no identificada, manifiestan características tales como:

- Realización de actividades escolares de baja calidad y mejorables sensiblemente. A pesar de que son conscientes de esto, se observa insatisfacción constante por el trabajo realizado y, a veces, incluso querer ser perfeccionistas en la ejecución de tareas. Sus técnicas de estudio son poco eficientes.
- Rechazo hacia aquellas actividades nuevas con la finalidad de evitar el fracaso o la manifestación de falta de competencia. Gusto por el trabajo independiente e individual, escasa motivación por los trabajos grupales y dificultad para demostrar liderazgo, sobre todo por el rechazo de su incapacidad comunicativa en los aspectos más pragmáticos del lenguaje y la imposición de reglas de juego.
- Elevada capacidad de memorización y comprensión de aquellos temas que son de su interés y agrado, su abanico de motivaciones suele ser muy amplio. Por otro lado, rechazo hacia lo memorístico y repetitivo y dificultades para centrar la atención y concentrarse en las tareas. Se distrae fácilmente y tiene dificultades para seguir instrucciones y realizar por completo las actividades propuestas. Baja capacidad de esfuerzo y ansiedad hacia la necesidad de conseguir éxito escolar.
- Producciones orales mucho más avanzadas que las escritas, fluidez elevada en el discurso y vocabulario amplio y posible presencia de errores de tipo disgráfico.
- Gran imaginación, curiosidad e inventiva, gusto por la indagación y la investigación. En el contexto familiar, es frecuente la manifestación de tareas innovadoras.
- Excesiva autocrítica, sensibilidad muy intensa (sobre todo a la crítica), baja autoestima y autoconcepto y situaciones de baja tolerancia a la frustración. Frecuentes sentimientos de inferioridad ante situaciones de su vida cotidiana, aunque su autoconocimiento de las mismas es muy elevado, sobre todo en sus aspectos más prácticos y funcionales.
- Expectativas poco reales de desempeño por marcarse metas muy elevadas o muy bajas. Percepciones poco realistas de sí mismo, los demás y la vida cotidiana. Temor al fracaso social, familiar y escolar, sobre todo al no responder a las expectativas transmitidas por los adultos.
- Inquietud motora e inmadurez y torpeza motriz.
- Dificultades de interacción y socialización con iguales, escasas relaciones de amistad y frecuentes conductas disruptivas, hostilidad y agresividad. Introversión, aislamiento y soledad.
- Indiferencia y rechazo hacia la escuela, mostrando rebeldía hacia el "feedback" del profesor, las normas y límites de la jornada escolar y hacia prácticas docentes estáticas, rígidas y muy estructuradas.

Por otro lado, existen manifestaciones de estos escolares que, a pesar de no tener un rendimiento académico bajo, en ocasiones, sí pueden conllevar desequilibrios en su proceso de enseñanza y aprendizaje. A modo de ejemplo, se señalan las siguientes: impaciencia ante la lentitud y frustración con la inactividad, interrupción hacia lo rutinario y repetitivo, oposición al docente y preguntas desconcertantes, excesiva sensibilidad, imposición de normas y



dominante en los juegos, excesivamente perfeccionista e inconformista, crítico e intolerante hacia los demás, gran perseverancia y agotamiento hacia aquellos temas que le interesan, ansiedad ante la crítica y el rechazo, búsqueda de reconocimiento constante, descuidado y desorganizado, excesiva inquietud motora, baja atención y dispersión, entre otras.

En definitiva, debemos de ser conscientes de la existencia de la asociación entre alta capacidad intelectual y bajo rendimiento académico. Por otro lado, esta conexión puede no estar asociada a otros déficits que expliquen esta discrepancia entre potencialidad y logro académico. Otras veces, esta asociación viene derivada de circunstancias y actuaciones familiares y sociales, caso de: forzarles o exigirles demasiado, castigar la originalidad, saturación de actividades, interrupciones en su concentración, eludir sus cuestionamientos, centrar la dinámica familia en torno a sus intereses, trato diferencial respecto a los hermanos, falta de colaboración con la escuela, aislamiento del mundo exterior, atención a aspectos cognitivos y dejar de lado los de tipo social y emocional, etc. Las Administraciones Educativas deberán de apostar firmemente por sacar a la luz estas potencialidades y hacer todo lo posible por su cultivo desde los centros educativos.

## CONCLUSIÓN

El alumnado de alta capacidad se caracteriza por la diversidad de características distintivas, siendo un colectivo muy heterogéneo (Rocha, García-Perales, y Almeida, 2020). La identificación de sus potencialidades debe de desarrollarse desde edades tempranas (Hodges et al., 2018), cara a evitar, entre otras consecuencias, comportamientos y conductas disruptivas (Herranz y Sánchez-Bayón, 2019). El descubrimiento y experimentación de aprendizajes, comportamientos, sentimientos y vivencias, ayudan a favorecer su inclusión educativa y su desarrollo como ser social.

Velar por la trayectoria personal y académica de cualquier estudiante favorece su desarrollo integral. Un importante número de escolares con alta capacidad “deambula” por nuestro sistema educativo con inatención de sus necesidades educativas, intereses y motivaciones. Ello provoca sentimientos de abandono e incompreensión hacia los entornos que le rodean (escolar, familiar y social), lo que hace imprescindible revertir esta situación para mejorar su integración en igual de condiciones que sus iguales (Pfeiffer, 2019).

La alfabetización de los niños y niñas se produce en aquellos entornos en los que se desenvuelven diariamente. Es por ello que todos ellos deben de consensuar metas y trabajar interdisciplinariamente, los beneficios son numerosos y su contribución al desarrollo integral es incuestionable. Escuela, familia y sociedad son interdependientes para ofrecer funcionalidad y relevancia a los aprendizajes a alcanzar por estos alumnos y alumnas con alta capacidad.

En esta ardua tarea, pero muy necesaria, es primordial la formación docente (Acereda, 2017). Estos aspectos de índole formativa deben de ir acompañados de sensibilización y concienciación, previniendo la aparición de prejuicios y estereotipos hacia este colectivo (Pérez, Borges, y Rodríguez, 2017; Tourón, 2020). Como en cualquier práctica escolar, la acción tutorial y la orientación educativa son fundamentales, siendo conscientes que cualquier estudiante tiene potencial y nuestro trabajo va dirigido a favorecer su visibilidad y su trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A. (2017). Intervención educativa en la sobredotación intelectual. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 85-95. doi: 10.37467/gka-revedu.v5.1528
- Bailén, E. M. (2020). Respuestas educativas multinivel en educación secundaria para el alumno con altas capacidades desde un enfoque inclusivo. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 5-47. Recuperado de <https://cutt.ly/nfTOMyT>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255. doi: 10.1017/jgc.2014.1
- Fong, C. J., y Kremer, K. P. (2020). An expectancy-value approach to math underachievement: Examining high school achievement, college attendance, and STEM interest. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 67-84. doi: 10.1177/0016986219890599
- Gilar-Corbi, R. Veas, A. Miñano, P., y Castejón, J. (2019). Differences in Personal, Familial, Social, and School Factors Between Underachieving and Non-underachieving Gifted Secondary Students. *Frontiers in Psychology*, 10(2367), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02367.
- Herranz, G., y Sanchez-Bayón, A. (2019). Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo español: Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula. *Eduser - Revista de Educação*, 11(1), 93-110. doi: 10.34620/eduser.v11i1.117.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., y Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. doi: 10.1177/0016986217752107
- Mofield, E., y Parker, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. doi: 10.1177/0162353219836737
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51. Recuperado de <https://cutt.ly/tfTPuxR>
- Pfeiffer, S. I. (2019). Giftedness and talent development in children and youth. In P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore, and E. M. Roth (Eds.), *The Oxford Handbook of Expertise* (pp. 103-127). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxford-hb/9780198795872.013.5
- Rocha, A., García-Perales, R., y Almeida, L. S. (2020). Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 6(12), 59-76. Recuperado de <https://cutt.ly/OfTPs35>
- Snyder, K. E., y Wormington, S. V. (2020). Gifted Underachievement and Achievement Motivation: The Promise of Breaking Silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66. doi: 10.1177/0016986220909179
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., y Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. doi: 10.1177/0016986220908601.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. doi: 10.6018/rie.396781
- White, S. L., Graham, L. J., y Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66. doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.001
- Whitmore, J. R. (1979). The etiology of underachievement in highly gifted young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 3(1), 38-51. doi: 10.1177/016235327900300105
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness conflict and Underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.



POR MARÍA A. VEGA GONZÁLEZ. PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

## TENGO QUE CAMBIAR, PERO ¿REALMENTE SABES AYUDARME A HACERLO?

Mi primer trabajo como docente fue hace treinta y cinco años en un centro de Educación Especial. Fue entonces cuando comprendí lo difícil que era ser un buen profesor. Conseguir llevar a la práctica la idea de ayudar a todos los estudiantes a avanzar en su Zona de Desarrollo Próximo, era un reto con mayúsculas. Me sentí abrumada al comprender que el grupo que me habían asignado, chavales entre 12 y 18 años, estaban haciendo tareas en cuadernillos destinados a niños de preescolar. El toque de realidad fue brutal.

En esos años pude asistir a encuentros con personas muy reconocidas en el ámbito educativo. Los formadores, ponían empeño en explicarnos a los profesores -que asistíamos llenos de dudas, miedos y contradicciones- con muy buenos argumentos, lo que deberíamos hacer. Teníamos que fomentar el aprendizaje constructivo en las aulas y conseguir que los estudiantes aprendiesen de forma significativa. En una y otra ocasión, salí de aquellos encuentros, más abrumada de lo que ya estaba en mi clase con los estudiantes adolescentes. Aquellos autores nos contaban lo que teníamos que hacer e insistían en que no podíamos imponer un conocimiento, que nuestra tarea consistía en ayudar al aprendiz a aprender. La tarea del profesor debía ser dar apoyo al estudiante, andamiaje para facilitar su autonomía y con ello, desarrollar su pensamiento crítico y creativo. Fomentar la acumulación de contenidos no ayudaba a que las personas fueran capaces de afrontar retos en la vida cotidiana.

¡Que ideas tan estupendas! Sólo había un pequeño problema, nos trataban como aprendices pasivos. La forma de dirigirse a nosotros, no respetaba los mismos principios que ellos esperaban que respetásemos con nuestros estudiantes.

Los formadores de formadores imponían unos conocimientos, no tenían en cuenta nuestras necesidades, nuestros contextos, nuestros conocimientos de partida, pero tenían claro lo que teníamos que aprender hacer. Los diseños de los formadores no consideraban la evaluación (del docente en su necesidad de aprender) como eje en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El formador no nos ayudaba a saber lo que sabíamos, entonces, difícilmente íbamos a anclar los nuevos conocimientos con los nuestros. Cambiar las concepciones de los profesores sobre lo que significa aprender, no se consigue sin implicar al profesor en el cambio (el principio de aprendizaje constructivista se aplica para cualquier aprendiz). Ayudar a los profesores a comprender cómo aprenden ellos a ser profesores y cómo quieren que aprendan sus estudiantes, implica el análisis de las propias experiencias de aprendizaje.

La investigación la centré en analizar el proceso que lleva a una persona a llegar a ser profesor. Llegué a la conclusión de que existían acomodaciones defectuosas en la formación inicial y permanente de los profesores. La formación de formadores implica coherencia entre lo que se dice y hace. Bruner defiende que el currículum es el centro educativo. Si en el centro en el que se forman los profesores no se respetan cuatro principios básicos de aprendizaje -construir un conocimiento nuevo a partir de los conocimientos previos; situar el conocimiento en su contexto; colaborar y construir un conocimiento compartido enriquecido por la diversidad y; autorregular nuestro proceso de aprendizaje para ajustar nuestras formas de hacer con el objetivo que pretendemos- no hay cambio. Conocer la teoría no transforma. Los seminarios de formación permanente, al igual que en la formación inicial de docentes, fallan si no aportan herramientas que ayuden a los profesores a conocerse como aprendices, a ser capaces de describirse y explicarse como aprendices. Necesitan saber qué es lo que quieren conseguir y detectar dónde están las incoherencias propias en su proceso de hacerlo posible. Fue el momento en el que decidí implicarme en la formación inicial y comencé a prepararme para entrar en la Facultad de Educación.

En 1989 entré como ayudante en la Facultad de Educación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Mi objetivo era conseguir que en la formación inicial, de maestros y pedagogos, se pudiese tener experiencia de aprender teniendo en cuenta las aportaciones de Piaget, Vigotsky y Bruner.

El reto era grande, pero, poco a poco, mi diseño educativo se fue transformando. Llegué a conseguir desarrollar mi proyecto docente basándome en la resolución de problemas y casos reales. El objetivo era potenciar el aprendizaje situado, constructivo y colaborativo, intentando ayudar a los estudiantes a considerarse, así mismos como los protagonistas de su propio aprendizaje.

Años más tarde, me invitaron a participar en un seminario destinado a integrar distintas aportaciones de profesionales vinculados a la educación secundaria y superior, con el fin de publicar un libro que abordara los problemas reales de los orientadores. Me invitaban por mi compromiso en la formación inicial del profesorado a través de tareas de aprendizaje auténticas. Me sentí profundamente agradecida por la invitación y por la iniciativa de que el libro no fuese una superposición de capítulos, sino, fruto del debate y el compromiso de alumbrar una tarea tan difícil como apasionante, la Orientación.

Cuando salí de aquella experiencia, profundamente enriquecedora (entre otras cosas porque se basaba en el aprendizaje colaborativo), me trasladé de nuevo al pasado. Los orientadores parecían querer que los profesores, sin más, pasen de diseñar su tarea de enseñar centrada en los contenidos, a estar centrada en el que aprende. Un profesor de matemáticas de secundaria ¿va a invertir tiempo y esfuerzo en el clima de clase, en atender a la diversidad, ... porque un orientador le diga que debe respetar el principio de inclusividad, entre otros?

El profesor tiene una responsabilidad social como profesional de la educación. Esta responsabilidad conlleva el compromiso de evaluar hasta qué punto lo que hace para ayudar a los estudiantes a aprender, los llevará a ser seres humanos más éticos, críticos y creativos en un mundo complejo en el que existen muchas desigualdades sociales. Su tarea es compleja, es evidente que necesita un macrocontexto de apoyo a la altura de sus necesidades, sin embargo, también es necesario implicarse en los contextos en los que realizan su tarea. Los orientadores como expertos en aprendizaje y desarrollo, deben ser, junto a los profesores de materias específicas, los que faciliten el aprendizaje colectivo que se necesita para que en las aulas se diseñen situaciones cuyo meta sea un aprendizaje auténtico.

Cambiar las concepciones sobre lo que es ser, o no, inteligente; sobre qué es lo que hace que el desarrollo de una persona sea diferente a otra, ... es algo lento y difícil. No basta con conocer -o estar informado sobre los resultados de las últimas investigaciones- para hacer un cambio profundo. Se necesitan experiencias vividas que cuestionen aquello que hacemos de forma

automática, aquello que nos parece que siempre ha funcionado. Detrás de nuestras decisiones, conscientes o no, están las concepciones auténticas.

Llevo muchos años formando a profesores en la Facultad de Educación, y también en la formación permanente del profesorado de educación secundaria y universidad, y creo que seguimos queriendo hacer magia. Los cambios son a fuego lento, pero, sobre todo, necesitan que aquellos que deban cambiar quieran hacerlo desde el corazón. El corazón es el que dirige los cambios más importantes en nuestra vida. Aquello que cuestiona, o hace que duela en el corazón, es el ingrediente fundamental para querer hacer un cambio (intención) y poner energía en ello (atención). La atención centra la energía y la intención es la que produce la transformación. Si la intención de cambiar no surge del que aprende, no focalizará la atención, ni hará el esfuerzo que ese cambio necesita.

La tarea de hacer un cambio en la forma de aprender y enseñar es una tarea tan compleja que requiere, no solo de la inteligencia y compromiso de cada uno de los implicados, sino, de la inteligencia colectiva. Requiere formar parte de equipos inteligentes que hagan a los profesores expertos, no solo en su materia, sino en ayudar a aprender a seres humanos. Cada estudiante es una persona en un momento puntual de su crecimiento, que interactúa en unos contextos complejos y cambiantes. Saber poner límites, y a la vez ser flexible; saber escuchar y comprender que lo más importante es saber lo que el aprendiz sabe; aún más, ayudarlo a que él mismo sepa lo que ya sabe, y sienta la necesidad de saber más, requiere de mucha inteligencia colectiva.

Hay un refrán que dice “vísteme despacio, que tengo prisa”. Creo que el gran error que se repite, una y otra vez, es querer ir deprisa en algo que requiere que vayamos despacio.

Los ingredientes que vamos señalando, tener de corazón la intención de cambiar, salir de la zona de aprendizaje de confort, implica que deseamos de verdad que las cosas cambien y, además, que confiemos en aquello de nosotros mismos que vamos a poner en el intento. Aún siendo todo esto muy importante, sobre todo, debemos tener la seguridad de que no vamos a hacerlo solos, que vamos a contar con otros que, como nosotros, quieren el mismo cambio. Si nos sentimos unidos por un reto común -respetar la equidad y la excelencia en las aulas- vamos a poder avanzar y afrontar los desafíos cotidianos (en las pequeñas decisiones, que son automáticas, nos traicionan nuestras concepciones); pero también las decisiones que, como integrantes de una comunidad educativa, deben ser conscientes y coherentes con este reto.

Cuando nos comprometernos en educar, los profesionales de un centro, nos convertimos en comunidades docentes de aprendizaje orientadas a un aprendizaje profundo. El afrontar el reto, encarnado en la experiencia cotidiana de observarnos a nosotros mismos como aprendices, podremos embarcarnos en un proceso de aprendizaje constructivo y colectivo, que como consecuencia irá transformando nuestras concepciones sobre cómo crece un ser humano, cómo aprende y cómo consigue ser más inteligente y, a la vez, se respeta y respeta. Seremos como comunidad más inteligentes, éticos y morales y, por tanto, un contexto que favorezca que todos los que se integren consigan avanzar en ese sentido. Es el centro el que transforma.

Crear comunidades de aprendizaje docente con este objetivo. Vivir y aprender en estas comunidades facilita una formación experiencial que verdaderamente ayuda a que cada profesor entienda y, si puede y quiere, pueda convertir el aula en una comunidad de aprendizaje. Todos en el aula frente a un mismo reto; conseguir que todos, como aprendices (profesores y alumnos) avancen en su Zona de Desarrollo Próximo, respetando los principios de equidad y de excelencia.

¿Cuál es mi presente? por fin, después de diez años, he finalizado un proyecto orientado a crear una herramienta, y modelo de formación de formadores, que parta de su propia autoevaluación como docentes. Como resultado tenemos un libro: "Creando comunidades de aprendizaje en la universidad. Un modelo de formación experiencial". El libro recoge el conocimiento construido a partir de una larga experiencia de aprendizaje orientada a ayudar a profesores de infantil, primaria, secundaria y universidad a que se enfrenten a ellos mismos como aprendices. Es un conocimiento construido en colaboración con aquellos que se han comprometido a formar parte de una comunidad de aprendizaje profundo que busca la equidad y la excelencia en las aulas. En las distintas experiencias de formación se ha ido construyendo un conocimiento compartido que ayuda a que los docentes vivan como aprendices en el aula. Las experiencias compartidas de distintos profesores son las que nos ayudan a comprender que la diversidad suma y que la tarea de ayudar a aprender es muy compleja.

Los problemas que aparecen en las aulas son complejos. Todos necesitamos desarrollar las mismas competencias que a su vez van a necesitar los estudiantes: ser creativos, críticos, buenos comunicadores y saber colaborar. Si no formamos parte de un equipo inteligente, si nos apoyamos en la inteligencia colectiva, nunca podremos conseguir el objetivo que nos proponemos.

Todos, los profesionales de la educación (infantil, primaria, secundaria, universidad, pero especialmente los orientadores) nos enfrentamos a un enemigo común: la desigualdad en las aulas, pero también fuera. Todos necesitamos crear contextos que cuestionen y ayuden a cambiar creencias que limitan nuestras posibilidades de crecer y aprender. Todos necesitamos encarnar que existen otras formas de aprender y de enseñar. Todos somos parte del problema, pero también, de encontrar las soluciones.

La tarea educativa tiene mucho de soledad, pero no de aislamiento, y muchísima más la labor del especialista en orientación educativa. Cuando estamos solos, cuando nosotros somos los observados por nosotros, surgen las verdades, nos encontramos con las limitaciones que tenemos para comprender o responder a un estudiante, a un padre, a un profesor, ... que nos reta, que nos saca de nuestra zona de confort. Es en ese momento cuando cobra fuerza la necesidad de unirse a otros que, como nosotros, quieren sentirse seres humanos que quieren ayudar a aprender a otros seres humanos.

Por tanto, la conclusión final de este artículo se centra en crear comunidades docentes de aprendizaje donde nos ayudemos unos a otros desde nuestro autoconocimiento y autoevaluación.

No puedo finalizar sin agradecer a todos los que me ayudan cada día a comprenderme y comprender lo importante que es invertir en educación. Pero tampoco quiero terminar de agradecer e invitar a aprender de los libros que, gracias a la pandemia, me han acompañado y que están en la base de este documento. James Paul Gee con su espléndido libro "Inteligencia colectiva y alfabetismos para un mundo de grandes riesgos y muy tecnológico"; Michael Fullan que nos ayuda a revisar nuestra forma de liderar el aula "El matiz, por qué unos líderes triunfan y otros fracasan" y Gordon Stobart, poniendo de nuevo el dedo en la llaga cuando nos dice que hemos transformado la afirmación de ser o no inteligente, con tener, o no, capacidades. Siguen las creencias, ahora camufladas de que la herencia juega un papel determinante al valorar si un estudiante es, o no, inteligente. Muy recomendable su libro "Aprendizaje experto".



POR VICTORIA HUERTA CASTILLO. PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ORIENTACIÓN.

## EL ESPECTRO DEL AUTISMO EN FEMENINO



Según estudios, la proporción en el diagnóstico del trastorno del espectro del autismo es de 4 hombres por una mujer. En Estados Unidos, datos basados en el reporte comunitario de la red para el monitoreo del autismo y las discapacidades en el desarrollo (Community Report from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network) del Centro de Control de Enfermedades en 2012, indican que 1 de cada 68 niños es diagnosticado con autismo. Los varones tienen cinco veces mayor riesgo de desarrollar TEA que las niñas.

¿Hay mayor incidencia en las personas de sexo masculino? En los años 90 Kopp y Gillberg plantearon que no hay tanta diferencia, estudios posteriores, han seguido la misma línea. No son diagnosticadas, no se producía sospecha. Consideran que hay sesgos de género en el trastorno del espectro del autismo, muchas niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres adultas que no presentan déficit intelectual y posibilidad de alto funcionamiento, con rasgos de dificultades en comunicación, relación social y rigidez cognitiva, mismas alteraciones pero con una manifestación conductual diferente, distinta. También ponen de manifiesto instrumentos para el diagnóstico poco sensibles al espectro autista en femenino (Kopp y Gillberg en 1992 habían desarrollado un proyecto sobre niñas/chicas y habían modificado su **escala de screening** en algunos ítems específicos para niñas-chicas, hasta finales 2015 el Estudio Chawarska sobre la detección más temprana con niños y niñas con TEA o posible TEA y hacia 2017 no volvería haber otro trabajo en los que se evalúan signos específicos del TEA en mujeres). Además ellas presentan mejores habilidades para el mimetismo social, más baja presencia y reconocimiento de conductas disruptiva que los niños, chicos, hombres (al menos en lugares fuera del ámbito privado, ahí todo pueda cambiar más).

En definitiva, no reciben un diagnóstico y si lo reciben es un diagnóstico tardío o equivocado, incluso ya de adultas, con más de 40 años después de un peregrinaje por diferentes y variados servicios médicos y con diagnósticos diferentes a lo largo de su vida TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), TSP (Trastorno Semántico-Pragmático), TCS (Trastorno de la Comunicación Social), TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad), ....

Para Angélica Gutiérrez (Trabajadora social y antropóloga. Autismo Sevilla). Las consecuencias de esta falta de detección se traducen en que si no hay diagnóstico tampoco hay acceso a apoyos y recursos. Niñas, jóvenes y mujeres que al no recibir los apoyos, ni recibir una explicación a las cosas que les suceden, sin comprender determinadas características de su personalidad termina repercutiendo en el desarrollo de comorbilidades a nivel salud mental por ejemplo: ansiedad, depresiones, trastornos de la conducta alimentaria, TOCs ,etc...

“Los rasgos autistas en la niñas son significativamente menos probables de ser reconocidos que en los niños, ya que ellos son habitualmente diagnosticados antes, generando desigualdad en el tratamiento, por ejemplo en niñas de 0 a 6 años que no son diagnosticadas, pasa la etapa de poder recibir atención temprana, implicando que empieza una intervención en una edad más tardía, cuando las dificultades pueden acumularse”.

¿Y por qué los rasgos del espectro son menos probables de ser reconocidos? Estudios recientes muestran que el criterio de patrones de interés y comportamiento estereotipado se presenta con menor intensidad y/o de manera menos evidente en las niñas-mujeres con TEA que en varones. Tienen más capacidad de atribuir a factores externos el origen de sentimientos, percepciones o pensamientos y de desarrollar un lenguaje emocional. Las niñas, jóvenes, mujeres son más camaleónicas, mejores para imitar, adaptarse y compensar algunos signos conductuales más evidentes.

Destacar en las palabras de la Dra. Rafaela Caballero, (profesora Titular de Psiquiatría de la Universidad de Sevilla, Responsable del Grupo Andaluz de Investigación en Psiquiatría Infanto-Juvenil (GAEPIJ), que en el diagnóstico de las mujeres con S.A. se valoran criterios como déficit en la reciprocidad socioemocional, déficit en la comunicación no verbal, déficit en las relaciones sociales, patrones repetitivos y restringidos a nivel de actividad y a nivel sensorial.

En relación a las diferencias en el diagnóstico femenino el síndrome de asperger se resaltan las dificultades en identificar los criterios diagnósticos ya que las niñas, mujeres poseen más facilidades para “camuflar” los síntomas y adaptarse o imitar, por ejemplo, miran a la cara y lo han aprendido de forma intuitiva. También aprenden gestos faciales por imitación. Respecto a los déficits en las relaciones sociales: buscan e inician relaciones sociales o de amistad, pero duran poco, surgen síntomas de ansiedad y sentimiento de incompreensión. El déficit en las conductas de juego se da en parte, pero tiene tanta imaginación que utilizan su mundo de fantasía para poder vivir en el mundo real. Son más capaces de hacer intentos de atención conjunta, imitar gestos... mejor que los hombres. Intentan imitar a otras chicas para pertenecer al grupo social. Produciendo un cansancio emocional y físico ya que les cuesta tener herramientas sociales adecuadas”.

Indica la Dra. Rafaela Caballero que al analizar los síntomas se debe ir más allá de la conducta, hay afectación en la función ejecutiva (capacidad de organización, ejecución y orden), captan los estímulos externos de forma distinta, los mezclan, no hacen una secuencia.

Para Lola Garrote (Directora e CEDIN, Psicóloga clínica y escolar, especializada en TEA y Asperger, Asperger femenino), explica que las niñas y chicas con SA son invisibles porque aprenden a “camuflarse”, aprendiendo conductas sociales y las personas del entorno no observamos las cualidades de esas conductas sociales: hay que fijarse, ver cómo están en el grupo, su lenguaje corporal, su participación en el grupo...

Las chicas con SA aprenden cognitivamente las conductas sociales, imitación por observación, no sale de manera intuitiva, no es espontánea, por ello hay nivel de tensión alto. En principio es cómo una copia rígida con el tiempo la van normalizando pero en entornos nuevos, situaciones nuevas, personas nuevas puede ser muy complicado.

En edad infantil suelen verse juegos solitarios, poco interés por la interacción recíproca, pueden tener alguna amiga, hay que observar las micro conductas, si están tensas en interacciones sociales. Es importante fijarse en los indicadores tempranos.

En la adolescencia van a tener dificultades en la interacción social mantenida, recíproca y versátil con sus iguales chicas, dificultades para mantener una conversación recíproca con iguales, pero no con adultos, dificultades en la cognición social como intenciones, expresiones, sutilezas sociales, tonos de voz, ironías, bromas,...etc.

Lola Garrote, indica que el núcleo es el tema social, la comprensión y el ajuste social, después la inflexibilidad, la sensorial, la parte de la toma de decisiones...

Tania A. Marshall, (autora y psicóloga con décadas de experiencia en el campo del Espectro Autista), expresa que hay que romper con el estereotipo, no son como los hombres y no hay un tipo de estereotipo de mujer en el espectro. Hay mujeres altamente sistemáticas, otras que son grandes empatizadoras, mujeres que tiene un tipo diferente de pensamiento, las habrá que piensen en patrones, o en pensamiento verbal o pensadoras visuales- espaciales. Y también aquellas que se inclinan de manera natural hacia las ciencias o aquellas que se inclinan hacia un lado más creativo”.

Es importante dar a conocer Proyectos como AUTISM IN PINK, un proyecto innovador financiado por la Comisión Europea en el marco de los Lifelong Learning Programme (LLP). En el que colaboran cuatro organizaciones de autismo europeas (Autismo Burgos; FEDA, Federación Portuguesa de autismo; The National Autistic Society de Reino Unido y Edukaciniai Projektai de Lithuania), que tratan de desarrollar la investigación en Europa sobre mujeres y autismo. El proyecto trata de dar luz a temas como la prevalencia de las mujeres con autismo en Europa, y promover el desarrollo y el conocimiento de las necesidades de las mujeres con autismo, para poder apoyar tanto su educación como la formación de profesionales y familias.

Y el trabajo y estudio de la Mesa de Mujeres de ATAPI, grupo de trabajo interdisciplinar entre España y Latinoamérica, cuyo objetivo es dar visibilidad a las necesidades de las niñas, jóvenes y mujeres en el espectro. Han elaborado una guía de buenas prácticas orientada a profesionales para mejorar la detección y ser identificadas esas niñas que salen del perfil y puedan ser diagnosticadas recibiendo los apoyos que necesitan. También tratan de promover la reflexión profesional sobre la práctica al aplicar acciones que vienen ya sesgadas. Mejorar al acceso de la información científica del colectivo profesional, dando a conocer acciones basadas en la evidencia científica y en las actualizaciones más recientes entorno al espectro.

La “Guía de buenas prácticas en niñas, adolescentes y mujeres con trastorno del espectro del autismo” está disponible para descargar en formato pdf desde la web: [mesamujeresatapi.wixsite.com/aetapi](https://mesamujeresatapi.wixsite.com/aetapi)

## BIBLIOGRAFÍA

- Montagut, M. , Mas, R.M. , Fernández, M.I. , Pastor, G. Ene./ Abr. 2018. *Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión*. Escritos de Psicología vol.11 no.1 Málaga. Revisado el 02/02/2021. Escritos de Psicología (Internet) versión On-line ISSN 1989-3809 versión impresa ISSN 1138-2635
- Garrote, L. *La mujer autista: Invisible para el diagnóstico*. Recuperado el 10/02/2021. Hablemos de neurodesarrollo. <https://www.facebook.com/HablemosNeuro/videos/1924352077700221/>
- Caballero ,R. (2018). *Síndrome de Asperger en la mujer*. Apuntes I Simposio Mujeres Asperger. Sevilla el 4 - 5 mayo 2018, recuperado el 31/01/2020 en [https://www.bing.com/search?q=apuntes+I+simposio++mujeres+asperger+pdf&q&qs=n&form=QBRE&msbrank=0\\_0\\_0&sp=-1&pq=apuntes++simposio+mujeres+asperger+pdf&sc=0-39&sk=&cvid=F3D6A056DE894A7DAA7A4AC359D32669](https://www.bing.com/search?q=apuntes+I+simposio++mujeres+asperger+pdf&q&qs=n&form=QBRE&msbrank=0_0_0&sp=-1&pq=apuntes++simposio+mujeres+asperger+pdf&sc=0-39&sk=&cvid=F3D6A056DE894A7DAA7A4AC359D32669)
- Marshall, T.A. (2018). *Diversidad del Espectro*. I Simposio Mujeres Asperger. Sevilla el 4 - 5 mayo 2018, recuperado el I Simposio Mujeres Asperger. Sevilla el 4 - 5 mayo 2018, recuperado el 30/01/2021. <https://vimeo.com/269136417>
- Gutiérrez, A. 07/09/2020. *Los estereotipos de género alimentan los sesgos en el diagnóstico de trastornos del espectro autista en mujeres y niñas*. Recuperado el 07/02/2021 de Onda local de Andalucía. <https://www.emartv.es/2020/09/07/sesgos-genero-autismo/#.X1p3Ai3FRQI>
- Autismo Burgos, FEDA (Federación Portuguesa de autismo), The National Autistic Society (UK) and Edukaciniai Projektai (Lithuania). *Autism in Pink. Reconociendo las necesidades de las mujeres con Trastornos del Espectro del Autismo en Europa Necesidades y recomendaciones*. Lifelong Learning Programme. Recuperado 03/02/2021. <https://mesamujeresatapi.wixsite.com/aetapi/materiales>
- Merino Martínez, María. *Autism in Pink: Women with ASD, how much we know about them?.* (Autismo Burgos Association in Spain) from Autism in Pink Life Long Learning Project. Recuperado el 04/02/2021. <https://mesamujeresatapi.wixsite.com/aetapi/materiales>
- Merino Martínez, M. *¿Por qué hablar de mujeres con TEA? Mujeres con TEA*. Recuperado el 06/02/2021. Máster Intervención centrada en la persona con discapacidad. <https://youtu.be/lnCFHhzff00>



POR IRENE SOLBES CANALES. PROFESORA CONTRATADA DOCTORA, DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN, FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID).

# LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

A menudo escuchamos en la cultura popular frases, proverbios y productos culturales que hablan de las grandes diferencias que existen entre los hombres y las mujeres (por ejemplo, el famoso libro “Los hombres son de Marte y las mujeres de Venus”). Sin embargo, cuando buscamos una evidencia científica que sustente este tipo de afirmaciones encontramos que realmente las diferencias entre unos y otras se limitan a algunos aspectos concretos dentro de dominios psicológicos específicos y, cuando existen, son muy pequeñas si se consideran a nivel grupal.

Se trata de un tema de gran actualidad y de una temática compleja y controvertida, por las implicaciones de este debate en relación a la distribución de poder desigual en la cultura patriarcal, las consecuencias en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, y el origen de estas supuestas diferencias, así como la influencia de la educación en su desarrollo.

Los datos recogidos en las últimas décadas nos indican también que las diferencias en las aptitudes se han ido reduciendo hasta casi desaparecer, en la medida en que la educación se ha vuelto más igualitaria y las políticas de igualdad se han extendido a todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación. Además, múltiples experimentos muestran que cuando se implementa una intervención educativa que permite a niños y niñas practicar con el mismo tipo de materiales en los que se promueven el mismo tipo de procesos cognitivos (por ejemplo, planificando unas horas semanales de juego con bloques y construcciones para niñas), las diferencias de género parecen diluirse notablemente hasta desaparecer (en este caso, en procesamiento visoespacial, en el que los hombres puntúan como grupo algo más alto que las mujeres). Por otro lado, recientes estudios nos muestran cómo la interiorización de los estereotipos de género por parte de los propios niños y niñas (y de personas adultas) hace se active cierta “profecía autocumplida”, poniendo en marcha una serie de mecanismos (a menudo inconscientes) que nos llevan a cumplir lo que se espera de nosotros. En un estudio clásico se plantea a un grupo de escolares que realicen una copia de un dibujo que contiene figuras geométricas, explicando en una clase que se trata de una tarea de matemáticas, y en la otra que van a realizar una tarea de dibujo. En el primer caso, las

niñas rinden peor que sus compañeros varones, porque esa área escolar suele estar asociada a los hombres, mientras que en el segundo caso niñas y niños tienen un rendimiento similar. Este tipo de estudios han sido replicados en diferentes contextos con distintos tipos de colectivos en situación de desigualdad (por ejemplo, niños afroamericanos en Estados Unidos), y nos muestran cómo la diferencia entre las aptitudes y cómo rendimos se ve sin duda influida por la expectativa que tenemos sobre nuestras propias capacidades, la cual proviene de los estereotipos sociales respecto a determinadas etiquetas y atributos (ser mujer, ser de una minoría étnica, pertenecer a determinada clase social...).

## LAS TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO

A lo largo de la historia la medicina, la filosofía y la psicología han aportado distintas explicaciones y teorías respecto a las diferencias de género, su naturaleza y su magnitud. Encontramos inicialmente un grupo de teorías que se agrupan bajo el nombre de “biologicistas”, según las cuales las supuestas diferencias de género están relacionadas con diferencias asociadas a los genes, hormonas, periodo prenatal, funcionamiento o estructura cerebral. Según este enfoque, hombres y mujeres somos diferentes porque realmente a nivel biológico existen diferencias reales que afectan al desarrollo y a la inteligencia.

En esta línea, los datos indican que realmente hay algunas diferencias cerebrales a nivel cerebral, constatadas mediante pruebas de neuroimagen (como una menor diferenciación interhemisférica y mayor cuerpo calloso en las mujeres), aunque el hecho de que se observen estas diferencias en la edad adulta no significa que existan desde el nacimiento, pues el propio ambiente moldea distintos tipos de experiencias en niños y niñas que tienen su huella en el desarrollo cerebral. En algunos casos estas teorías hacen referencia a la evolución humana para explicar por qué hombres y mujeres somos “tan diferentes”. Así, los hombres se orientan mejor o son más agresivos porque los machos de la especie que más capacidad de supervivencia tenían eran los que poseían esa característica, por lo que la supervivencia de la especie ha primado una serie de características en cada sexo.

En paralelo a estos primeros enfoques biológicos y ciertamente muy deterministas, se propusieron distintas teorías que podrían denominarse “ambientalistas”, pues hablan de cómo influye en la construcción de la identidad de niñas y niños determinadas prácticas de socialización diferenciadas y distintas influencias ambientales que recibimos. Según este enfoque, el ambiente reforzaría a las niñas un tipo de conductas consideradas femeninas (por ejemplo, ser emocionales y cuidar del resto), además de castigar a los pequeños que se salen “de la norma” respecto a lo esperado (por ejemplo, si un niño varón llora). La teoría del aprendizaje social indica en esta misma línea que desde pequeños nos identificamos con los adultos de nuestro mismo sexo, copiando a través de la observación por modelado las conductas consideradas como “adecuadas” para cada sexo. Los mensajes que construyen estos roles fijados socialmente provienen de diversas fuentes (los medios de comunicación, el grupo de iguales, la escuela o la familia), y pueden tomar una forma explícita (“no puedes jugar con muñecas porque eres un chico”), pero también implícita (mostrando por ejemplo modelos en el ámbito de la ciencia que se limitan únicamente a ejemplos de varones).

Para complementar estos modelos y teorías, surgen un tercer grupo de aproximaciones, denominadas “constructivistas”, que rechazan la idea de que niñas y niños reciben pasivamente los mensajes sociales, los cuales reproducirían de forma acrítica sin cuestionarlos. Más bien al contrario, al igual que ocurre con las matemáticas o la literatura, cuando “aprendemos” los roles sociales y construimos una imagen de lo que se espera de nosotros, nos desarrollamos en este ámbito como agentes activos que construyen esquemas de género y los aplican a la hora de procesar la información. Estos esquemas mentales, inicialmente dicotómicos e inflexibles, son completados con la información que el ambiente nos proporciona, mientras que el creciente desarrollo cognitivo nos permite ir “negociando” con el ambiente de forma permanente y dinámica los roles que vamos adquiriendo. Si nos limitáramos a copiar los esquemas proporcionados por el mundo exterior, los avances sociales producidos en los dos últimos siglos en materia de igualdad de género no se habrían alcanzado.

## LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO DESDE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Siguiendo con este enfoque, los estereotipos de género son aquellas creencias respecto a lo que hombres y mujeres pueden y deben hacer, dando lugar a lo que se conoce socialmente como “masculinidad” y “feminidad”. Se trata en general de conceptos dicotómicos (cuando los hombres son competentes en un área, las mujeres son incompetentes en ese mismo ámbito, o viceversa), y que poseen un componente “prescriptivo” sobre lo que se espera de las personas (lo que marca su efecto discriminatorio y limitante). Un niño al que le guste el baile, por ejemplo,

y descubra temprano que esa área no está considerada como una actividad tradicionalmente “masculina”, tenderá a abandonar esa actividad salvo que sus contextos de desarrollo le motiven y le hagan ver que debe buscar individualmente aquello que más le motive, construyendo su propia identidad de forma única y libre.

Los esquemas de género se adquieren a través del llamado proceso de “tipificación sexual” o “socialización de género”, según el cual adquirimos nuestra identidad de género y los roles sexuales asociados a la misma, incorporando rápidamente las conductas, valores y actitudes supuestamente “apropiadas” para los miembros de ese grupo, así como las características que cada uno de los grupos posee. Numerosos estudios indican que desde muy jóvenes los niños y las niñas tienden por ejemplo a asignar la inteligencia a los hombres, mientras que el mundo afectivo y del cuidado se asocia de forma temprana a las niñas y mujeres. El desarrollo cognitivo (con su consiguiente flexibilidad asociada) y la socialización en contextos cada vez más igualitarios, con modelos más diversos, permite que poco a poco los estereotipos sean cada vez más flexibles y maleables, de modo que cuando llegamos a la adolescencia y, sobre todo, a la edad adulta, nos cuestionemos estos mandatos de género y apreciemos la diversidad en todas las áreas.

Así, los estereotipos de género forman parte de un proceso de categorización social necesario y evolutivamente normal, pero se ven a menudo alimentados y fomentados por determinadas prácticas sociales y educativas que provienen de todos los contextos de desarrollo. Dentro de estas influencias, como es lógico la familia juega un papel determinante. Existen numerosos estudios que muestran cómo hoy día las madres y los padres siguen en algunos casos tratando de forma diferente a sus hijos e hijas, interactuando de forma distinta con ellos y proyectando unas expectativas muy diferentes, incluso antes del nacimiento. Con cierta frecuencia este trato diferencial es todavía muy explícito y visible (por ejemplo, ofreciendo determinados tipos de juguetes para unos y otras, o proponiendo actividades extraescolares distintas). En otros muchos casos, se trata de diferencias sutiles e implícitas que no son fácilmente detectables, pero que aun así tienen un efecto en esta socialización de género (por ejemplo, cuando los niños observan cómo sus padres cumplen funciones diferentes en la familia, se ocupan de diferentes tareas dentro del hogar, presentan determinadas características personales que además observan en otros miembros de la familia o adultos significativos, etc.).

Los medios de comunicación y las tecnologías de la información también reproducen en todo tipo de soportes los roles tradicionales de género, aunque encontramos afortunadamente cada vez más ejemplos que desafían estos roles. Las revistas, los programas de televisión, la publicidad, los videojuegos, las películas y todo tipo de productos de consumo siguen mostrando roles de género definidos en los que se sexualiza y cosifica a las mujeres,

se las asocia al mundo de las emociones y al mundo de lo privado, la moda y la belleza, mientras que todavía se siguen mostrando a los hombres más relacionados con la inteligencia, la fuerza o la agresividad, dentro del ámbito público. Los estudios indican además que sigue persistiendo una infrarrepresentación importante de personajes femeninos en todo tipo de productos de consumo, y cuando aparecen mujeres a menudo son personajes subordinados, o cuya trama gira en torno a un personaje masculino.

## EL PAPEL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA TRANSMISIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las instituciones educativas en todos sus niveles no se mantienen al margen de este proceso de socialización de género y, aunque en los últimos años ha habido importantes avances en materia de igualdad en toda la sociedad y en la educación en particular, la educación en cierta forma sigue transmitiendo y reproduciendo muchos de estos esquemas que conducen a una desigualdad en la edad adulta. Las desigualdades innegables que se observan todavía en la sociedad (brecha salarial, techo de cristal, discriminación vertical y horizontal) tienen sin duda un origen educativo y social que encuentra en la escuela una de sus fuentes.

Aunque esta transmisión es poco frecuentemente explícita (los currículos oficiales incluyen actitudes y valores relacionados con la igualdad de género), los estudios constatan que todavía hoy se produce de modo implícito y a menudo inconsciente, a través de distintas vías, que podrían enlazar con el concepto de "currículo oculto". Este hace referencia a la ideología, los valores y las normas ocultas que se transmiten en la escuela sin ser conscientes de ello, que configuran nuestra forma de situarnos en el mundo y que a menudo contradicen lo que se incluye en el currículo oficial.

Los estudios realizados en ámbitos educativos en relación a la igualdad de género muestran cómo el uso del espacio y del tiempo en los centros educativos de todas las etapas sigue siendo desigual. Así, se constata un mayor uso del espacio por parte de los niños y chicos, quedando relegadas las niñas y chicas a los lugares secundarios más apartados e íntimos. Además, se observa que ellas tienden a participar menos en las discusiones grupales, y ocupan puestos más "femeninos" en las actividades comunes (se ocupan de los cuidados del grupo, de ser la "secretaria" que toma notas en una discusión mientras que el representante y portavoz es un varón).

Respecto a los contenidos trabajados en las aulas, hay una menor representación de las mujeres en todas las áreas de conocimiento, invisibilizándose sus logros y aportaciones de modo generalizado en la cultura, la historia, el arte, la filosofía, las ciencias... Las propias actividades y ejemplos a menudo siguen perpetuando roles tradicionales en sus textos, ilustraciones y modelos. En esta línea, como no

puede ser de otra forma, el profesorado y el personal educativo en general tampoco es inmune a este tipo de sesgos, observándose en diferentes estudios que construyen expectativas diferentes sobre los chicos y las chicas, que se transmiten de forma sutil e implícita en muchos casos (por ejemplo, proporcionando menos atención a las chicas en ciencias y matemáticas, o corrigiendo más a los chicos en este tipo de materias). Todos estos sesgos se traducen en diferencias respecto al rendimiento académico (mejor entre los chicos para matemáticas y deporte, entre las chicas para lectura, lengua y actividades sociales), a pesar de que las diferencias en capacidades reales son mínimas. Estas diferencias culminan en diferentes aspiraciones vocacionales, en línea con la segregación horizontal adulta. Las diferencias de género (en intereses y rendimiento) aumentan conforme avanzan en el sistema educativo formal, lo que refleja una creciente influencia de los contextos de desarrollo que, nos guste o no, siguen transmitiendo roles estereotipados.

## REFLEXIONES EDUCATIVAS SOBRE EL TRABAJO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS AULAS

- La educación tiene sin duda un papel muy relevante a la hora de trabajar en la reducción del sexismo y la eliminación de los estereotipos tradicionales de género, para lo cual se pueden tener en mente estas ideas generales:
- Evitar entornos educativos segregados que refuercen los roles tradicionales.
- Formar al profesorado y otros agentes educativos en igualdad de género.
- implicación de toda la comunidad educativa en la lucha contra el sexismo, así como ante cualquier forma de discriminación y de violencia.
- Promover entornos de aprendizaje con oportunidades educativas igualitarias para todos/as, a lo largo de todas las etapas educativas.
- Trabajar un cambio en la concepción tradicional de lo "femenino", empoderando a niñas y jóvenes, pero también las masculinidades alternativas.
- Educar a todos los agentes educativos para tomar conciencia de los propios estereotipos implícitos, evitando el currículo oculto en relación a estos temas.
- Incluir currículos específicamente diseñados para tratar y desafiar actitudes y comportamientos sexistas, adaptados a la edad de los receptores, y de forma transversal en todas las asignaturas, a través de un enfoque multidisciplinar.
- Proporcionar experiencias y modelos de todo tipo de expresiones e identidades de género y sexuales.
- Proporcionar educación afectivo-sexual en todas las etapas educativas, que ayude a promover un desarrollo óptimo de todas las personas.



# QUO VADIS ORIENTACIÓN?

*(La Orientación Educativa en la Educación Secundaria)*

 POR FERNANDO ANDINO ÁLVAREZ. ORIENTADOR EDUCATIVO.

Los cursos pasan y veo con tristeza y respeto como se van jubilando los pioneros de la orientación educativa en los Institutos de Educación Secundaria (IES). Son los orientadores y orientadoras que llegaron a los IES a principios de los años noventa del siglo pasado como resultado de la aplicación de la Ley de Educación de 1990, la ya lejana LOGSE. Estos compañeros y compañeras provenían del cuerpo de maestros, del de secundaria y de los famosos multiprofesionales que se transformaron en los EOEP. El que escribe pertenece a esos primeros orientadores que no formaban parte del mundo educativo, éramos psicólogos y pedagogos que accedimos a la orientación directamente en las primeras oposiciones de “Psicología y Pedagogía” de aquella época. En honor a la labor de estos pioneros escribo estas líneas con reflexiones personales sobre la orientación en la Educación Secundaria.

Para que sirva de guía voy a utilizar el modelo de análisis DAFO. Empezaré sin dilación por las **fortalezas** de la situación actual. Permitirme una pequeña digresión, hay que contar a los orientadores más jóvenes que costó bastante hacerse un hueco en los antiguos centros de Bachillerato (BUP y COU / LGE - Ley de 1970), baste decir que nos llamaban “pakistanís”, porque se preguntaban, con humor ácido, cuál era nuestra labor; menos arduo fue entrar en los institutos que habían sido de Formación Profesional (FP) y que en su mayoría anticiparon las reformas a finales de los años ochenta del siglo XX. En este momento, sin embargo, la presencia y el rol del orientador(a) y el propio departamento de orientación (DO) están consolidados. En la mayoría de las autonomías hay normativa actualizada que clarifica el marco de trabajo. El profesorado de secundaria (y su cultura) ya han normalizado la presencia de la orientación en el entramado de los centros. También los ámbitos de actuación están más claros (aunque van aumentando) y hay más coordinación de actuaciones; además, por suerte, ya no somos “los magos sin magia”, se acepta nuestro rol sin pedirnos misiones imposibles. También, en general, la coordinación con los equipos directivos y tutores(as) suele ser positiva y en ellos solemos encontrar un apoyo a nuestra labor. El modelo educativo inclusivo se va estableciendo en nuestros IES, no sin limitaciones. Otra fortaleza es el tratamiento de la convivencia con el alumnado ayudante, así como las habilidades sociales y la inteligencia emocional que se trabajan en la acción tutorial. Actualmente hay materiales y libros diversos sobre la orientación, muchos en la red, y es fácil programar la acción tutorial y la orientación educativa y profesional. Sería largo profundizar en cada una de estas fortalezas, por lo que paso a las **debilidades**.

Para mí es una debilidad que el departamento de orientación (DO) no tenga entre sus miembros proyectos propios compartidos, quizás estamos condenados a tener estructuras poco porosas entre los diversos perfiles educativos y profesionales del DO. También es una debilidad la introducción de manera sibilina (con nuevas normativas) del modelo de equipo de sector en los IES, con la burocracia y trabajo evaluador técnico-clínico que esto supone. Entre las debilidades ya clásicas está la pléyade de funciones y tareas a las que nos vemos expuestos, que nos generan una dispersión grande de objetivos, y ya se sabe... que: "el que mucho abarca, poco aprieta". Otra debilidad, salvo excepciones, es que no hay una ratio clara de orientador(a) por el número de alumnos o vías y hay centros enormes con un solo orientador(a). Veo con preocupación también el agotamiento del modelo curricular de la orientación, así como la pérdida de las materias propias de docencia, sin transformar las mismas en otras nuevas materias; como podría ser una materia de habilidades para la vida o para la profesionalización y empleabilidad en el XXI. En algún caso nos obligan a dar materias que nada tienen que ver con nuestra especialidad. La pérdida de la docencia es positiva en cuanto nos libera de parte del horario en los centros grandes, pero empobrece la participación en el currículo general de la secundaria, dejando solo para ello el "cajón de sastre" de la hora de tutoría. Los recursos económicos y materiales que un DO necesita no están recogidos en la financiación de los IES, dado que los materiales y pruebas psicopedagógicas modernas son caras. Para finalizar, señalaré la mejorable formación del profesorado de secundaria en aspectos pedagógicos y psico-evolutivos. Es posible que haya muchas debilidades más, pero éstas son las que me parecen más claves.

Nos introducimos en las **amenazas**, aspecto que debería tener un análisis más pormenorizado que lo que aquí expongo. Entre las amenazas internas, la primera sería el aumento de las funciones de orientación menos interesantes, son éstas las de tipo más formal o institucional. La segunda, se trata del aislamiento profesional, así como la formación deficiente y "a salto de mata". Todo esto puede generar desmotivación y una cierta desprofesionalización del orientador(a) de secundaria. También creo que el modelo de bilingüismo imperante amenaza el modelo de inclusión educativa y de atención a la diversidad, creando de forma indirecta dos IES en uno, y a varias velocidades; siendo este un modelo de selección precoz del alumnado por rendimiento educativo y apoyo familiar. Los centros que abarcan desde infantil hasta la ESO, también puede ser una amenaza para la orientación. Entre las amenazas externas, una puede ser la falta de recursos humanos y económicos, la sobrecarga burocrática, la *hiper-responsabilidad* en las funciones formales e informales, la dispersión de las tareas (actuar de "apagafuegos" en el centro) y un largo etcétera.

Pasamos por último a las **oportunidades** que se presentan a pesar de la pandemia. Las oportunidades desde mi punto de vista parten de la refundación de los departamentos de orientación hacia un modelo psico-socio-pedagógico, con la incorporación de nuevos perfiles profesionales, como pudieran ser un trabajador(a) social y/o un educador(a) social o un orientador(a) especializado en inclusión educativa. Otra oportunidad sería la de profundizar en el desarrollo de las habilidades para la vida. No podemos olvidar un mejor uso de las redes y las nuevas tecnologías eliminando burocracia y facilitando nuestra labor, además por apostar por el trabajo en red. La colaboración más estrecha con los servicios sociales y sanidad para la evaluación y seguimiento del alumnado. Introducir con pasos firmes el modelo inclusivo dentro de una dinámica de apoyos de varios tipos en los grupos ordinarios evitando la discriminación por rendimiento y la segregación temprana, e incorporando con éxito al alumnado AC-NEAE en mejores condiciones que las tradicionales de la integración escolar. Todo ello debería estar acompañado de un profesorado PT y de ámbito con formación y especialización en orientación e inclusión en la E. Secundaria, el objetivo sería trabajar en equipo en proyectos compartidos en el propio DO y con el resto del profesorado del IES, como, por ejemplo, el de los grupos de convivencia e igualdad. Otro aspecto importante sería dar un nuevo impulso a la orientación profesional y para el trabajo en este incierto y tecnológico XXI.

Todo lo anterior en el marco de las libertades democráticas, los derechos humanos, la igualdad sin discriminación y la responsabilidad social.

Como despedida, desear a los "nuevos" y "viejos" orientadores: ánimo, fuerza y acierto en su vida profesional y post-profesional.



# Legislación EDUCATIVA

## RESUMEN DE LA NORMATIVA EDUCATIVA. SEPTIEMBRE 2019 - FEBRERO 2021

### 1. LEYES

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	30/12/2020	340	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

### 2. ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	17/06/2020	118	Orden 81/2020, de 12 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 23/03/2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula el procedimiento y los criterios para la dotación de recursos adicionales para la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los niveles de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en los centros docentes privados concertados de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

### 4. CURRÍCULO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	06/09/2019	177	Resolución de 28/08/2019, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones referidas al calendario de aplicación para las evaluaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, primer curso de Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas en los centros docentes de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha a partir del curso 2019-2020.

### 4.3. FORMACIÓN PROFESIONAL

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	07/09/2019	215	Orden EFP/923/2019, de 4 de septiembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico.
DOCM	12/09/2019	181	<ul style="list-style-type: none"><li>• Decretos, de 10 de septiembre, por los que establece el currículo de los siguientes títulos de Formación Profesional en Castilla-La Mancha:</li><li>• Decreto 239/2109: Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitarias.</li><li>• Decreto 240/2109: Técnico Superior en Mant. Aeromecánico de Helicópteros con Motor de Turbina.</li><li>• Decreto 241/2109: Técnico en Comercialización de Productos Alimentarios.</li><li>• Decreto 242/2109: Técnico Superior en Mant. Aeromecánico de Aviones con Motor de Turbina.</li><li>• Decreto 243/2109: Técnico Superior en Mant. de Sistemas Electrónicos y Aviónicos en Aeronaves.</li><li>• Decreto 244/2109: Técnico Superior en Patronaje y Moda.</li><li>• Decreto 245/2109: Técnico en Montaje de Estructuras e Instalación de Sistemas Aeronáuticos.</li><li>• Decreto 246/2109: Título Profesional Básico en Acceso y Conservación en Instalaciones Deportivas.</li></ul>
BOE	18/12/2019	303	Ordenes de 11 de diciembre por las que se establece el currículo de los ciclos formativos de grado medio correspondientes a los siguientes títulos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Orden EFP/1209/2019: Técnico en Actividades ecuestres.</li><li>• Orden EFP/1210/2019: Técnico en Comercialización de productos alimentarios.</li><li>• Orden EFP/1211/2019: Técnico en Mantenimiento de embarcaciones de recreo.</li><li>• Orden EFP/1212/2019: Téc. en Mant. de estructuras de madera y mobiliario de embarcaciones de recreo.</li><li>• Orden EFP/1213/2019: Técnico en Montaje de estructuras e instalación de sistemas aeronáuticos.</li></ul>

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	19/12/2019	304	<p>Ordenes de 11 de diciembre por las que se establece el currículo de los ciclos formativos de grado medio y superior correspondientes a los siguientes títulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orden EFP/1215/2019: Técnico en Redes y estaciones de tratamiento de aguas.</li> <li>• Orden EFP/1215/2019: Técnico Superior en Electromedicina clínica.</li> <li>• Orden EFP/1215/2019: Técnico Superior en Gestión del agua.</li> <li>• Orden EFP/1215/2019: Técnico Superior en Organización y control de obras de construcción.</li> </ul>
BOE	10/01/2019	9	Real Decreto 699/2019, de 29 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Termalismo y bienestar y se fijan los aspectos básicos del currículo.
BOE	27/02/2020	50	Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículo.
DOCM	15/09/2020	186	Decreto 53/2020, de 8 de septiembre, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al Título de Técnico Superior en Química y Salud Ambiental en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	06/10/2020	264	Real Decreto 838/2020, de 15 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Procesado y transformación de la madera y se fijan los aspectos básicos del currículo.
DOCM	21/12/2020	255	Orden 191/2020, de 14 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el régimen de enseñanza a distancia de las enseñanzas de formación profesional y de las enseñanzas deportivas de régimen especial en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	30/12/2020	340	Real Decreto 1085/2020, de 9 de diciembre, por el que se establecen convalidaciones de módulos profesionales de los títulos de Formación Profesional del sistema educativo español y las medidas para su aplicación, y se modifica el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
BOE	04/02/2021	30	Orden EFP/81/2021, de 28 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Termalismo y bienestar.
BOE	04/02/2021	30	Orden EFP/82/2021, de 28 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre.

#### 4.5. EDUCACIÓN DE ADULTOS

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	03/06/2020	109	Orden 78/2020, de 29 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden 143/2017, de 7 de agosto, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria para personas adultas en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

#### 6. PROGRAMAS EDUCATIVOS

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	22/10/2020	213	Orden 167/2020, 13 de octubre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden 27/2018, de 8 de febrero, por la que se regulan los proyectos bilingües y plurilingües en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

#### 7. PERSONAL DOCENTE

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	17/01/2020	11	Orden 2/2020, de 14 de enero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden 84/2017, de 5 de mayo, por la que se desarrollan los procedimientos de selección, renovación y nombramiento de directores y directoras de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.
DOCM	20/10/2020	211	Orden 162/2020, de 7 de octubre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 18/03/2013, por la que se regulan las modalidades básicas de formación permanente del profesorado y las actuaciones formativas complementarias ofertadas por el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha.

#### 8. ADMISIÓN

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	16/01/2020	10	Orden 1/2020, de 9 de enero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden 5/2017, de 19 de enero, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de Castilla-La Mancha.

# EL BOLETÍN DE APOCLAM SE DESPIDE.

## INICIAMOS NUEVOS CAMINOS.



Con este artículo queremos hacer un homenaje al Boletín de APOCLAM que ha acompañado a nuestra asociación casi desde el principio siendo no solo un punto de encuentro de experiencias y del buen hacer en los centros educativos, sino también el hilo conductor de la evolución de la carrera de la orientación educativa desde 2006 hasta la actualidad.

Se despide este Boletín, no para que desaparezca, sino para que se haga más grande y podamos compartir entre todos los/as profesionales de la orientación en España nuestro trabajo, experiencias, inquietudes, a través de la Revista nacional de COPOE "Educar y Orientar". Pensamos que es un paso adelante que vale la pena y esperamos seguir contando con vuestra colaboración para seguir creciendo.



Para que no se nos olvide la evolución de nuestro Boletín, os relatamos de forma resumida su historia.

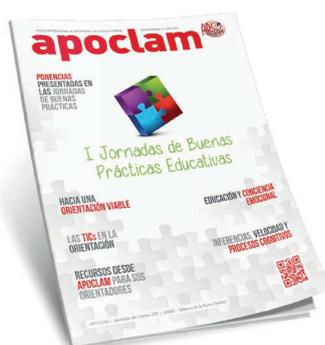
Publicamos el primer Boletín de APOCLAM en septiembre del año 2006, un primer número de solo cuatro páginas y editado de forma casi "artesanal" pero que ya en su presentación, escrita por nuestro entonces presidente Jesús Sánchez Felipe, establecía el objetivo principal con el que nacía este proyecto y que se ha mantenido a lo largo de todos los números que llevamos publicados: "establecer nexos de comunicación entre todos, que todos debemos hacer aportaciones, de opinión, artículos, consultas, compartir experiencias, etc...(…) De este modo sentiremos viva la asociación y nos sentiremos más cerca unos de otros."



Desde ese primer número hasta el que publicamos hoy, nuestro Boletín ha ido evolucionando tanto en el fondo como en la forma gracias a la implicación de todos vosotros/as, sin los cuales este proyecto no hubiera sido posible ya que con vuestras aportaciones hemos conseguido que lo que empezó siendo un sencillo "boletín informativo" se haya convertido en una gran revista. Aprovechamos para agradecer a todos/as que hayan compartido a través de nuestro Boletín sus conocimientos, opiniones y experiencias de trabajo.



Todos los proyectos de trabajo colaborativo y actividades desarrollados por APOCLAM han tenido su "momento" en el Boletín. Hemos hablado de los Cuadernos de Orientación, de la página web, de GISPO, de "Cine y Valores" y "Educación en Familia", del proyecto Grundvity, de todas las Jornadas de Primavera, Asambleas y Jornadas de Orientación que hemos celebrado.



Como ya hemos comentado, el trabajo en los dos primeros Boletines fue casi artesanal, un pequeño grupo de socios/as se encargó de redactar los contenidos, maquetarlos e imprimir las copias. Cuando preparábamos el tercer número ya contábamos con más material para publicar y queríamos que el Boletín tuviese un aspecto más “profesional”, así que contactamos con el estudio de diseño que había maquetado los Cuadernos de Orientación para que se encargase de la parte gráfica y con la imprenta que los imprimía para que nos hiciese las copias. El cambio fue muy positivo y a partir de ese momento cada número publicado fue mejorando en todos los aspectos.

Con el tiempo empezamos a contar con una mayor participación y durante los siguientes dos años publicamos cuatro Boletines anuales de entre 16 y 24 páginas. A los artículos sobre las actividades y proyectos desarrollados por APOCLAM se fueron sumando los artículos de opinión, los de experiencias educativas desarrolladas por otros compañeros orientadores, las recomendaciones de materiales para trabajar en el aula, ... En esos primeros números ya quedaron definidas algunas de las secciones que hoy todavía se mantienen, como “Bibliografía comentada” y “Actualidad legislativa”.

En el año 2010 decidimos hacer dos cambios importantes. Después de once números, el interés de los compañeros/as por publicar en el Boletín era cada vez mayor y recibíamos muchos artículos, por lo que decidimos ampliar el número de páginas hasta 40 y dar el salto a la impresión a todo color.

Con cada número que publicábamos, nuestro pequeño Boletín se iba transformando. El poder trabajar a todo color ofreció unas posibilidades de diseño infinitas y el estilo que habíamos mantenido hasta entonces, muy parecido al de un periódico, fue evolucionando hasta el formato de revista que conocemos ahora.

Si os falta alguno de los Boletines, os recordamos que todos los números publicados están disponibles para descargar en formato digital desde la sección “El Boletín de APOCLAM” de nuestra web.

Nos gustaría terminar agradeciendo su esfuerzo y dedicación a las personas que han sido responsables de la coordinación del Boletín, eligiendo los contenidos que se iban a publicar en cada número y supervisando el trabajo de edición: **Fidel Jerónimo** (2006-2009), **José Luis Galve** (2009-2015) y **Ana M<sup>a</sup> Ferrando** (2016-presente).

Y por supuesto, un gracias muy especial a **Pepe Zarza**, que se ha encargado desde el principio de gestionar los “pequeños detalles” (buscar una imprenta, un estudio de diseño) y ha sido el responsable de que cada nueva edición llegue puntual a nuestros buzones.

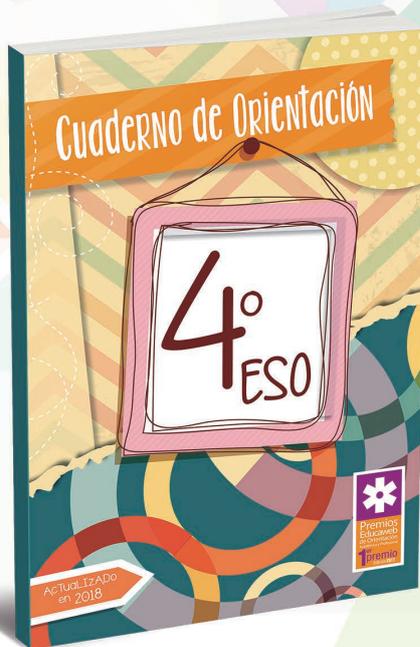
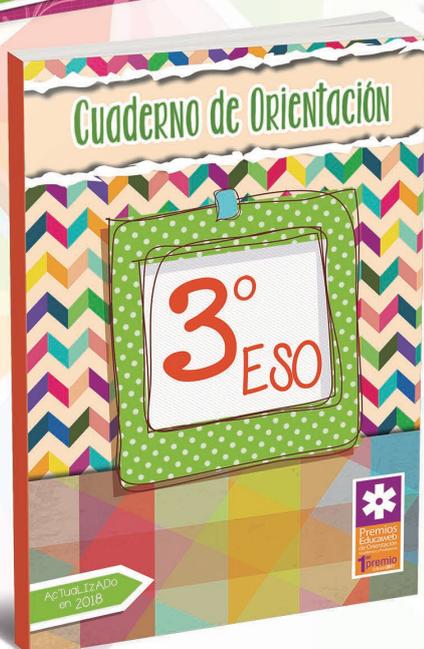
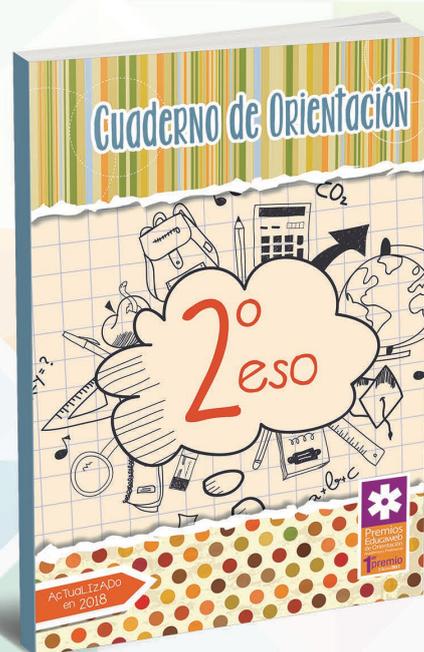
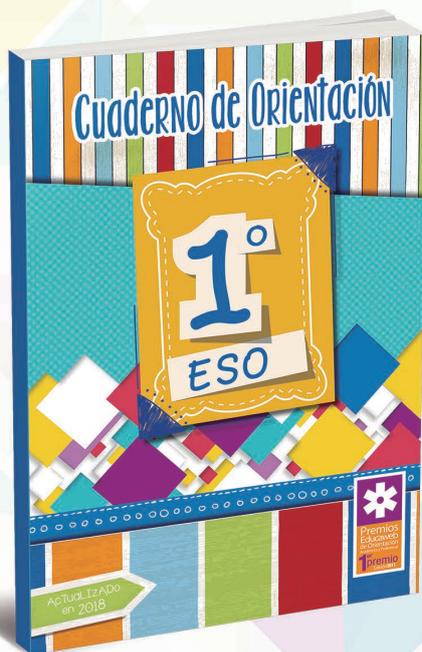
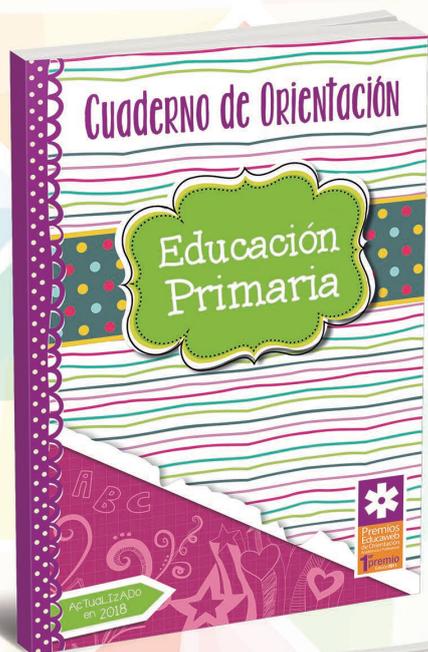
**Seguiremos avanzando con vuestra colaboración en este nuevo y ambicioso proyecto.**

ACTUALIZADOS  
en 2018

# CUADERNOS DE ORIENTACIÓN

## ACADÉMICO-PROFESIONAL Y DE ACCIÓN TUTORIAL

Con actividades y Materiales Complementarios y una guía de recursos para desarrollar el Plan de Acción Tutorial disponibles en la web [www.cuadernos.apoclam.org](http://www.cuadernos.apoclam.org)



Descarga gratuita en  
[www.apoclam.org](http://www.apoclam.org)