

ORIENTA-DOS

BOLETÍN TRIMESTRAL DE LA ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN CASTILLA-LA MANCHA. Nº 9. DICIEMBRE 2008



La "buena marcha" de los Cuadernos de Orientación 08-09

Nos alegra comunicaros que la distribución de los Cuadernos de Orientación de este nuevo curso 08-09 se está desarrollando a un ritmo excelente. Cumpliendo con el objetivo de la Junta Directiva de dar a los Cuadernos la mayor difusión posible, aprovechamos la oportunidad que nos brindaba la celebración del *I Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos* celebrado en la Universidad de Málaga para presentarlos. La acogida ha sido muy buena. PÁGINA 10

Las competencias en el Bachillerato y en la Universidad

Carmen Carpio, basándose en su experiencia como maestra y profesora en la UCLM, nos ofrece en este interesante artículo un resumen de las competencias que se desarrollan en el ámbito universitario y las que están programadas para trabajar en Bachillerato. PÁGINA 22

La respuesta educativa al alumnado con discapacidad motora desde un Centro de Educación Especial

El Centro Concertado de Educación Especial "San Juan de Dios" fue creado hace casi 30 años con la finalidad de atender y satisfacer las necesidades de escolarización de la población con parálisis cerebral. Carlos Fernández, y Julia Tolón nos cuentan cómo funciona el centro. PÁGINA 11

La evaluación inicial

Un artículo de M^a Belén Jiménez en el que recoge una serie de indicaciones para entender mejor en qué consiste la Evaluación Inicial. PÁGINA 26

Aprender a aprender: una perspectiva curricular para el asesoramiento e intervención educativa

José Joaquín González de la Higuera, asesor de orientación y atención a la diversidad en el CEP de Ciudad Real, nos ofrece información muy útil para asesorar con eficacia en aprender a aprender. PÁGINA 7

QuadernsDigitals, las TIC y sus 13 años

Vicent Campos nos presenta su portal educativo y nos cuenta cómo ha sido la experiencia a lo largo de estos trece años. PÁGINA 9

TAMBIÉN EN ESTE NÚMERO

Las unidades de orientación tras el acuerdo alcanzado con la administración	PÁGINA 4
La nueva formación inicial de maestros y profesores	PÁGINA 6
La evaluación psicopedagógica en la etapa de educación infantil	PÁGINA 15
El valor educativo del cine	PÁGINA 18
¿Qué es un CEPA?	PÁGINA 20
Un día cualquiera	PÁGINA 28
La importancia de la praxis	PÁGINA 31

PUBLICORREO

Visto y oído en la VII Asamblea General de APOCLAM.

El pasado día 18 de octubre celebramos en Alcázar de San Juan nuestra VII Asamblea General. Estas asambleas marcan el cumpleaños oficial de APOCLAM y es un orgullo para todos reconocer que, no sin esfuerzo y gracias a la dedicación y entusiasmo de muchos, hoy APOCLAM es una realidad consolidada y reconocida en el marco educativo y orientador de nuestra Comunidad Autónoma y del resto de España.

En la VII Asamblea hicimos un amplio repaso a las cuestiones más candentes que la asociación tiene encima de la mesa: el convenio de colaboración con la UCLM, las propuestas de formación para orientadores/as y la situación actual de los proyectos de trabajo colaborativo que tenemos en marcha. Puedes ver un resumen del acta y las fotos de la jornada en nuestra Web. Como en otras ocasiones aprovechamos también la mañana para mejorar nuestras competencias profesionales con la ponencia "Aprender a emprender y la cultura emprendedora" a cargo de D. José Antonio Vega, Director del Departamento de Formación Emprendedora de la Ciudad Tecnológica de Valnalón (Asturias) y que resultó tremendamente enriquecedora.

A los asistentes les hicimos entrega de diverso material: un juego completo de los Cuadernos de Orientación para este curso, un ratón para el portátil que nos iban o nos han entregado, una agenda- uaderno para tutores/as de Bachillerato y diverso material como cd's, reglas, etc. Si todavía no tienes estos materiales ponte en contacto con el vocal de tu provincia o comarca para que te los haga llegar cuanto antes.

Es mucho el trabajo y el material que estamos desarrollando entre todos/as, pero también es mucho el trabajo que queda por hacer. En este sentido, hemos comenzado este nuevo curso con "viejos" problemas que el colectivo de orientadores/as de Castilla - La Mancha necesitamos resolver pronto:

- La "irregular" situación de nuestros compañeros y compañeras que trabajan en Infantil y Primaria y que urge ser resuelta de una vez por todas.
- La escasez de recursos y condiciones materiales de muchas de las Unidades de Orientación y de los Departamentos de Orientación.
- La urgente necesidad de un 2º orientador/as en los IES de más de 20 unidades.



El pasado 13 de mayo muchos saludábamos con entusiasmo el Acuerdo firmado entre la Consejería de Educación y los Sindicatos, acuerdo que, en parte, podría resolver algunas de las cuestiones.

Sin embargo, poco ha durado nuestra alegría cuando vemos que la Consejería no cumple o no puede cumplir lo que firma. Desde APOCLAM reclamamos una vez más el cumplimiento íntegro de lo acordado con los Sindicatos.

Como ya conoces, la Consejería de Educación ha iniciado el procedimiento para la redacción de la futura Ley de Educación en CLM. Desde APOCLAM entendemos que este es un tema muy importante y queremos hacer que nuestras opiniones y necesidades como colectivo profesional sean tenidas en cuenta. Así pues, te animamos a que nos hagas llegar a la asociación las reflexiones o propuestas que estimes oportunas y las haremos llegar directamente a la Consejería.

Finalmente aprovechamos estas últimas líneas del editorial de este último boletín de 2008 para desearte un Feliz y Provechoso Año 2009.

La Junta Directiva de APOCLAM

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



Dirección: Apartado 1068. 45007. Toledo.
Teléfono: 625 468 824

E-mail: secretaria@apoclam.org

Presidente: Jesús Sánchez Felipe. presidente@apoclam.org

Secretaría: Lucía Neira Dono. secretaria@apoclam.org

Gestión: José Zarza Aranz. gestion@apoclam.org

www.apoclam.org

Impresión: Parámetros Gráficos, S.L.
Maquetación y diseño: demilmaneras.

ISSN: 1888-5543

Depósito Legal: TO-0128-2008

APOCLAM forma parte de COPOE. www.copoe.org



PONENCIA “ APRENDER A EMPRENDER Y LA CULTURA EMPRENDEDORA ” EN LA VII ASAMBLEA GENERAL DE APOCLAM.

Por M^a Carmen Fernández Almoguera

La Ciudad Tecnológica de Valnalón es una empresa pública del Principado de Asturias que impulsa acciones de Orientación emprendedora y se coordina con las Consejerías de Educación y Ciencia, Industria y Trabajo. Está ubicada en una zona industrial a 20 km de Oviedo.

José Antonio Vega, Jefe del Departamento de Formación de la Ciudad Tecnológica de Valnalón, desarrolló una ponencia sobre “*Aprender a emprender y la cultura emprendedora*”.

Partió explicando las razones económicas y sociológicas del nacimiento de dicha empresa en Asturias, fue proyectando su discurso a través de preguntas **¿La sociedad sólo necesita emprendedores que monten empresas?, ¿Cómo conseguir una sociedad emprendedora? ¿La gente emprendedora nace?**

Mencionó el informe Delors, las competencias y especialmente el **aprender a cambiar**, haciendo un barrido por los diferentes Informes Best de la Unión Europea hasta llegar a la LOE y señalar en los principios el **desarrollo del espíritu emprendedor** que lo define, desde un enfoque amplio, como la capacidad para transformar ideas en actos estando relacionado con la creatividad, innovación y asunción de riesgos, así como la **habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos**.

Destacó unos conceptos básicos relacionados con:

- El **aprendizaje activo**, el alumnado debe tomar las riendas de su propio aprendizaje.
- La **ciudadanía activa**, implica involucrarse en proyectos de desarrollo de su comunidad.
- **Emprender** entendida como la actividad desarrollada por las personas que transforman sus ideas en actos.
- El **profesorado como agente de desarrollo** y las **familias con información actualizada** sobre el mercado laboral para ayudar a sus hijos en el proceso de toma de decisiones.
- La metodología basada en el **trabajo por proyectos**, el aprendizaje significativo y el cooperativo.



Iniciaron los programas de Bachillerato y Ciclos en 1993. Ejemplificó un proyecto en Educación Primaria y destaca la conexión de la escuela y el trabajo, el aprendizaje transversal y significativo en un contexto creativo y lúdico.

Describió el **Proyecto JES** (Jóvenes emprendedores sociales para Educación Secundaria), basado en la creación de una asociación de cooperación para el desarrollo. La petición de ayuda les llega desde un país del Tercer Mundo y tienen conciertos con ONGs que colaboran en el desarrollo de proyectos. Valnalón, se encarga de diseñar talleres, material, apoya al profesorado y realiza el seguimiento y la evaluación.

Para Bachillerato, explicó el **Taller de Emprendarios y las Mini-empresas o cooperativas de comercio internacional e interregional**. Siguió contando los proyectos de **Jóvenes Productoras de Cine** en colaboración con el Festival de Cine y aludió a la página web de la Ciudad Tecnológica de Valnalón www.valnalon.com, donde encontraremos las diferentes propuestas formativas.

Su intervención nos sorprendió gratamente a todos y a todas por su contenido y por la forma en que fue lanzando su discurso contextualizado a nuestra realidad castellano manchega con **ejemplos de figuras emprendedoras**, con **citas poéticas y hermosas fotografías**, en un clima distendido y motivador. Nos abrió una **vía de inquietud y curiosidad** sobre cómo **asesorar y abordar en el aula la competencia de autonomía e iniciativa personal** y desde APOCLAM lanzamos una propuesta de trabajo colaborativo para ir construyendo un **banco de actividades** teniendo en cuenta las interesantísimas aportaciones y materiales de Valnalón. Los **interesados/as en participar** pueden contactar con M^a Carmen Fernández Almoguera en la siguiente dirección de e-mail: mcfalmoguera@apoclam.org.

M^a Carmen Fernández Almoguera es Orientadora escolar.

LAS UNIDADES DE ORIENTACIÓN TRAS EL ACUERDO ALCANZADO CON LA ADMINISTRACIÓN.

Por Manuel Trallero Sanz

Cualquier avance en las condiciones laborales y profesionales que se produzca debe ser reconocido y recibido con gratitud hacia quienes lo han hecho posible, y el alcanzado mediante el reciente acuerdo entre la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha y las organizaciones sindicales representativas del personal docente no universitario, en líneas generales, lo es.

Sin embargo para mí, y supongo que también para mis compañeros orientadores que como yo prestan servicio en unidades de orientación, en concreto a lo que se refiere a nosotros, este acuerdo supone una nueva frustración que sumar a las muchas ya experimentadas.

Me siento humillado una vez más por el trato recibido. Desde que los antiguos equipos de orientación fueron suprimidos, y sus miembros obligados a elegir, desde entonces, una Unidad de Orientación en centro de Primaria, aquellos que seguimos pese a todo creyendo en nuestro trabajo y deseamos desarrollar nuestra carrera profesional como orientadores en Primaria, nos encontramos sometidos a un trato discriminatorio con respecto a nuestros compañeros de los IES, que reconoce la Administración, pero no subsana. Y los sindicatos, que en tiempos nos apoyaron entendiendo todas y cada una de nuestras razones, ahora no han sabido, podido o querido evitar lo que supone un paso atrás en nuestras condiciones laborales y profesionales.

Cuando muchos de nosotros planteamos un **Recurso contra las Normas de Procedimiento de Adscripción a Unidades de Orientación** recibimos con estupor una Resolución que chocaba con la realidad que estábamos viviendo, la de funcionarios huérfanos de normativa, inseguros ante una situación en la que cada cual trabajaba como podía.

Nuestro recurso planteaba que:

- Se habían suprimido nuestros puestos de trabajo.
- Se nos integraba obligatoriamente en centros de Primaria, perteneciendo al de Secundaria
- Se aplicaba incorrectamente el Decreto 2112/1998.

Contra todo ello, la mencionada Resolución alegó que *“la comunidad autónoma de CLM recibe la dependencia, titularidad, etc., de todos los centros públicos e instalaciones ... y las funciones relativas a la modificación, ... traslado, ... de los centros, unidades y secciones, entre los que se encuentran los de ... y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica”,* así como *“los actos administrativos de personal que se deriven de la relación con sus funcionarios”,* o lo que es lo mismo, hace lo que le viene en gana.

El consejero mostraba en el escrito su sorpresa ante nuestra reclamación, ya que debía de carecer de sentido que alegásemos que *“se nos obliga a participar en un procedimiento como si se tratara de una adscripción forzosa y funcionalmente perjudicial”,* si, aseguraba: *“se adscribe a los miembros de los equipos de orientación en las unidades que se crean, y que más que sustituirlos son su nueva denominación, simplemente porque no varía nada, sino solo darles la oportunidad de elegir unidad de orientación, ¡dentro del sector o zona del equipo de que proviene el funcionario!... ¿Qué ha cambiado?. Solo la ubicación...”* Opina que se recurre contra unas normas que *“constituyen en realidad un plus o mejora de la situación funcional de los miembros de los equipos, puesto que estando prestando servicio en un sector se les da la posibilidad de elegir dentro de ese sector una Unidad de Orientación, y por tanto reducen el número de centros al que prestarán servicios y delimitan su adscripción de tal forma que no atenderán, salvo excepciones contempladas normativamente, a centros y a localidades distintas”.*

No sé si calificar de gracioso o de patético que se señale en el escrito que *“los miembros de las Unidades de Orientación están, reglamentaria y legalmente, exentos de ejercer cualquier otra función que no sean las específicamente asignadas a este 2º nivel de Orientación... sencillamente porque no son profesores del centro al que prestan servicio y donde está ubicada su sede...”*, mientras algunos esperamos, todavía hoy, respuesta de nuestra Delegada ante el atropello de que hemos sido objeto al forzárse nos a cumplir un horario diseñado por el equipo directivo del centro en el que se ubica la unidad de orientación, con obligación expresa de realizar funciones distintas a las que se nos están asignadas.

La Resolución expresa reiteradas veces, con distintas palabras, pero sin ningún tipo de ambigüedad, que los funcionarios Profesores del Cuerpo de Secundaria adscritos a Unidades de Orientación no somos profesores del centro al que prestamos servicio y donde están ubicadas nuestras respectivas sedes, especificando textualmente incluso que *“las Unidades de Orientación se ubican físicamente en los centros de educación infantil y primaria, pero diferenciadas jurídicamente de los centros y de sus plantillas, con código de identificación propio y distinto del centro de infantil y primaria en el que se ubican”.*

Pues bien, hoy nuestras funciones, supuestamente especializadas, son supervisadas, dirigidas y coordinadas por funcionarios teóricamente no competentes. No ocultaré que mi impresión es que en los colegios, padres, profesores y equipos directivos han visto con buenos ojos el cambio por lo que de permanencia en los centros supone. Pero también creo que en buena medida esto es así porque han sido informados parcial y tendenciosamente. Si ellos querían un orientador por centro, nosotros también, por supuesto, pero sin prescindir por ello de pertenecer a una estructura apoyada en equipos, más pequeños y más numerosos que los pasados, con líneas de actuación consensuadas entre quienes tienen que llevarlas a la práctica, una vez amoldadas a las circunstancias especiales de cada centro, y dirigidos por uno de sus integrantes, es decir, un profesional cualificado, conocedor y partícipe de las necesidades del mismo, y por tanto, capaz de coordinar la coordinación, valga la redundancia, de efectivos y medios para dar respuesta a las necesidades del sector.

En los tiempos que corren y después de tantos esfuerzos por implantar en la educación un estilo de trabajo cooperativo, como colofón provisional a una historia ya suficientemente larga de orientación en Primaria en la que parece que siempre se apostó por el trabajo en equipo y de carácter multidisciplinar, el Plan de Mejora de la Orientación apostó exclusivamente por la cantidad de efectivos, que se reconoce y agradece, y la negación absoluta de la necesidad de especialización, lo cual significa, ni más ni menos, que dilapidar un vasto capital, producto de muchos años de ilusión y trabajo en condiciones más que precarias.

La protestada desaparición hace ya tres años de los Equipos de Atención Temprana puso fin a las esperanzas de que terminasen por crearse equipos específicos en Castilla la Mancha. A partir de entonces, todas las funciones de su competencia recayeron sobre los equipos generales, incluida la de la evaluación de alumnos demandantes de escolarización con presuntas necesidades educativas especiales, y, por tanto, desescolarizados, es decir, no pertenecientes a ningún centro. ¿Quién debería evaluarlos y dictaminar el cómo y dónde de su posterior escolarización a partir del momento de la desaparición de los equipos?

El principal argumento esgrimido ha sido el de transformar nuestra condición, hasta ahora de asesores externos, en internos, ante lo que yo me pregunto si resulta deseable la más que probable merma de independencia que esto conlleva. Y es que el llevar a cabo nuestras funciones no resulta compatible con el pasar inadvertidos, el mantener posturas asépticas, no comprometidas y, sin embargo lo más objetivas posibles, y no condicionadas por intereses más o menos confesables de los centros. Pero es que encima nos incorporan sin una normativa que defina claramente nuestra peculiar pertenencia al centro.

En este momento dulce, de felicitaciones por lo mucho conseguido, no tengo más remedio que denunciar que los orientadores de las Unidades de Orientación seguimos jugando sin que se haya dibujado el terreno de juego, se hayan señalado unas mínimas normas, ni se haya designado el árbitro que lo dirija. Ya iba siendo hora de que se nos aclarasen de una vez por todas y con carácter general un montón de cuestiones. Un año tras otro, y ya van tres, llevamos pendientes de decisiones subjetivas de la dirección o el inspector de turno. Todavía no toca.

¿Quién podía imaginar que en condiciones tales, la aspiración de los orientadores de Unidades de Orientación era que se garantizase su equiparación e integración administrativa y funcional en los centros de Infantil y Primaria? Pues la Administración..., y los sindicatos firmantes. Deben pensar que somos tontos. Un empujoncito más, una negociación más larga, y nos bajan el sueldo. Nuestra hasta ahora precaria autonomía queda bajo mínimos, y todo ello sin normativa que lo avale. ¿Merecería la pena iniciar un contencioso para evitar la nueva cacicada que convierte a las Unidades de Orientación en dependientes, también económicamente hablando, de los centros de Primaria? Parece que todo se hace conforme dicta la ley del embudo.

Sin que hasta la fecha podamos saber si el equipo directivo del centro al que prestamos servicios es nuestro superior jerárquico, es quien elabora nuestros horarios, controla nuestra asistencia, autoriza nuestras faltas, supervisa nuestro trabajo y gestiona económicamente nuestro centro de destino, que es la Unidad de Orientación. A menudo me pregunto de qué sirvió que los abogados del sindicato CSIF obtuviesen para nosotros en diciembre de 2006 sentencia del Tribunal Superior de Justicia anulando los criterios que unilateralmente se dictaron desde la Consejería para definir el horario y la jornada de trabajo de los componentes de las Unidades de Orientación, porque seguimos igual.

No señor. Que nadie crea que me contento con poder aspirar a pertenecer al claustro o incluso al equipo directivo de un centro al que sólo me une, según el propio Consejero, el espacio físico que compartimos. Quiero que se me equipare en derechos, sí, pero con el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, al que pertenezco por oposición, aunque para ello deba esperar la sentencia que anule el Decretazo.

Manuel Trallero Sanz es Orientador en el CEIP Ocejón de Guadalajara.

LA NUEVA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y PROFESORES.

Por Justo López Carreño

Dentro del marco del Seminario Provincial de Asesores de Formación de la Consejería de Educación y con la asistencia de algunos directores de centros educativos de la zona, tuvo lugar el pasado viernes 17 de octubre, en el salón de actos del Centro de Profesores de Alcázar de San Juan, la charla coloquio sobre la "Nueva formación inicial de Maestros y Profesores" a cargo del alcazareño y catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Antonio Moreno, quien hasta hace sólo unos meses ha dirigido el Instituto Superior de Formación del Profesorado, organismo creado por las administraciones educativas para impulsar la reforma de estas enseñanzas y hacerlas converger en torno a 2010 en el Espacio Europeo de Educación Superior firmado en el Tratado de Bolonia, que prevé transformar las enseñanzas actuales en los llamados títulos de "Grado" en sustitución de las Licenciaturas y Diplomaturas. Después quienes decidan continuar con postgrados podrán optar por hacer "Masters" en diferentes modalidades o bien el Doctorado.

Con estos cambios, las profesiones relacionadas con la actividad docente como es el caso de los Maestros o de los Profesores de ESO, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanzas de Idiomas recibirán un respaldo cualitativo en su preparación didáctica reforzada por un periodo de prácticas que tendrá un peso notable en la evaluación final de los candidatos al ejercicio de esta difícil pero trascendente actividad profesional. "El futuro profesor debe ser una persona culta, dominar su materia, debe estar capacitado para utilizar los recursos didácticos, que tenga conciencia social y capacidad afectiva", con estas palabras sintetizaba Moreno las exigencias que va a requerir el desempeño profesional de los docentes, sabiendo la importancia que su tarea aporta a una sociedad cada vez más compleja pero que necesita de educadores que sepan conectar con su problemática y su capacidad para desarrollar habilidades y competencias en un alumnado diversificado y multicultural, que cuestiona muchos de los valores tradicionales pero que necesita de referencias válidas para hacer de esta sociedad global un lugar sostenible y habitable, respetuoso con los derechos humanos y consecuente con el desarrollo tecnológico que de forma imparable está transformando la vida y las relaciones humanas.

Otros aspectos destacables son: la introducción de competencias básicas, como objeto del aprendizaje, supondrá un cambio metodológico y permitirá un menor protagonismo de los exámenes, la iniciación a la investigación educativa y a la Innovación que se incluyen en los Grados y en el Master, y las didácticas específicas que están orientadas hacia las metodologías más modernas.

"El futuro profesor debe ser una persona culta, dominar su materia, debe estar capacitado para utilizar los recursos didácticos, que tenga conciencia social y capacidad afectiva".

Cada Universidad ofertará las «menciones» que considere oportunas. Las «menciones» serán un complemento a la formación generalista, que capacitará para ejercer la profesión en determinadas áreas.

Cada 6 años la ANECA volverá a evaluar los planes de estudios para comprobar que se están cumpliendo los objetivos y los propósitos iniciales de los planes.

El Suplemento Europeo al Título del que dispondrá cada estudiante contendrá los créditos cursados y reconocibles por cualquier universidad europea.

Lo más importante, en palabras de Moreno es que "este nuevo plan de estudios es ya irreversible y de una trascendencia incomparable a otros momentos históricos, pues situará a los maestros al nivel académico del resto de titulaciones universitarias haciendo realidad una aspiración que en este país nunca se tomó en serio". Ser maestro era sinónimo de precariedad económica y de escasa formación. Esos referentes están tocando a su fin y la nueva reforma deberá acabar definitivamente con los complejos de inferioridad de un colectivo que necesita dignificar su complicada pero estimulante y trascendente actividad.

Antonio Moreno tiene detrás toda una trayectoria ejemplar de conocimiento de la escuela en todas sus dimensiones. Alcazareño de nacimiento, tuvo que superar unas condiciones familiares y ambientales poco propicias para buscarse la vida como estudiante y poder cursar, primero los estudios de magisterio, que llegó a ejercer incluso sin tener la titulación. Luego, Bañuelos en Guadalajara, La Solana, Alcázar y Cinco Casas, en Ciudad Real le tuvieron como maestro de escuela y sin dejar de serlo, mantuvo el anhelo de formación permanente para obtener la licenciatura en Ciencias Físicas en la Universidad de Madrid. Completó el doctorado y ejerció como profesor y posteriormente como director de la Escuela de Magisterio "María Jiménez" de Madrid. En la actualidad, tras su paso, ya referido, como director del Instituto Superior de Formación del Profesorado ha vuelto a su cátedra de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad Complutense de Madrid.

Al final de la charla los asistentes plantearon diversos interrogantes sobre aspectos aún no regulados como el acceso a la función pública, el contenido de ciertas especialidades en cuanto a los planes previstos así como la conexión de la formación inicial con la continua o permanente que cada vez cobra más importancia en una sociedad en continuo cambio como la que nos ha tocado vivir. Asimismo planteó la necesidad de que "la escuela se socialice cada vez más y la sociedad se escolarice a su vez" pues ambas instituciones se necesitan recíprocamente para avanzar en un modelo de mutua implicación y corresponsabilidad educativa.

Justo López Carreño es asesor de orientación en el CeP de Alcázar de San Juan.

APRENDER A APRENDER: UNA PERSPECTIVA CURRICULAR PARA EL ASESORAMIENTO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Por José J. González de la Higuera

Dar significado a “aprender a aprender” depende de la representación mental que sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje tenga cada profesor/a. No todos entendemos lo mismo por aprender a aprender. Para asesorar con eficacia en aprender a aprender hay que partir del enfoque en el que se sitúa el profesor. El primer paso, desde un enfoque “directo” del aprendizaje, es introducir en las Unidades de Trabajo “técnicas de estudio” o estrategias concretas de aprendizaje. Una vez trabajadas las técnicas o estrategias concretas hay que dar un segundo paso de calidad: conseguir que el desarrollo de sus “lecciones” se realice conforme a una secuencia didáctica que posibilite el trabajo autorregulado por parte del alumnado.

Aprender a aprender ha evolucionado desde diferentes conceptos: técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje y, actualmente, autorregulación del aprendizaje poniéndose el énfasis en la dimensión metacognitiva. Cada una de ellas se ha fundamentado en la anterior y de hecho la incluye. Realmente solo se aprende a aprender, en su sentido más completo, cuando el alumno conoce sus propias capacidades y, a partir de ellas, utiliza las estrategias más eficaces para dar significado a ese aprendizaje. Autoeficacia y autorregulación se sitúan en modelos constructivistas y no en modelos interpretativos ni directos. Aprender a aprender implica necesariamente habilidades de autorregulación. Es precisamente este planteamiento el que permite hablar de “competencia constructivista” en aprender a aprender.

Existen numerosos modelos de secuencias didácticas para potenciar estrategias para la autorregulación del aprendizaje. Alonso Tapia (1992) ya propuso un “diseño motivacional de instrucción”. De su propuesta destacamos la importancia de que el alumno se establezca, con la ayuda del profesor, metas de aprendizaje realistas a sus posibilidades.

Especialmente interesante, también por sus aplicaciones didácticas, es el modelo de “enseñar a pensar” de Sternberg y Spear-Swerling (1999) que se fundamenta en el trabajo equilibrado de tres tipos de pensamiento:

- a. Analítico (comparar, contrastar, analizar, evaluar, criticar, explicar motivos).
- b. Creativo (elaborar, imaginar, inventar, diseñar, ...).
- c. Práctico (aplicar, utilizar, poner en funcionamiento, demostrar, hacer...).

Estos autores proponen que se trabajen los tres tipos de pensamiento desde todas y cada una de las áreas o materias. Las actividades se efectúan a partir del uso adecuado de las preguntas en el proceso de aprendizaje. Las preguntas, formuladas tanto por parte del profesor como del alumnado, deben buscar respuestas para los tres tipos de pensamiento.

Martín y Moreno (2007) también destacan la importancia de las autointerrogaciones del estudiante para promover un aprendizaje reflexivo y estratégico, así como la importancia de las preguntas que formula el profesor. Este modelo reflexivo se efectúa desde tres momentos:

- a. La preparación y planificación de la tarea.
- b. El control de lo que se está haciendo.
- c. La supervisión de los resultados.

Todas las estrategias para aprender a aprender deben desarrollarse incluyéndolas en los “pasos” del diseño de instrucción por el que se ha optado. Igualmente, las Unidades de Trabajo para la programación de competencias han de contemplar un adecuado diseño global y las estrategias de aprendizaje más adecuadas al contenido curricular. Algunas estrategias, de sencilla aplicación a cualquier contenido, se indican al final de este artículo.

Gómez, Pérez y Arreaza (2007) definen la competencia básica de aprender a aprender como “habilidades para planificar, desarrollar y evaluar de forma autónoma el aprendizaje, sentirse motivado para hacerlo y utilizarlo en los distintos escenarios y contextos”. La organizan en dos dimensiones y cuatro subdimensiones o habilidades:

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
1. CONOCIMIENTO DE LAS CAPACIDADES DE APRENDIZAJE	1.1. Conocimiento de las propias capacidades
	1.2. Motivación
2. USO DE HABILIDADES DE APRENDIZAJE	2.1. Planificación y hábitos de estudio
	2.2. Técnicas de aprendizaje y autorregulación

Podemos constatar que la competencia de aprender a aprender implica:

- **Consciencia de sí mismo:** “saber” cuales son las propias capacidades y motivaciones.
- **Conocimiento estratégico:** “saber” que estrategia de aprendizaje es la más adecuada para cada momento y escenario o contexto.
- **Autorregulación y autoeficacia:** “saber hacer” para tomar decisiones y llevarlas a cabo eficientemente.

Tomando como referencia el anexo I, donde se explica la competencia básica de aprender a aprender, del decreto 68/2007 de currículo de Educación Primaria encontramos algunos conceptos clave para la comprensión de esta competencia: aprendizaje de forma autónoma, planificación del propio estudio, organización de la información, revisión del propio trabajo, análisis de situaciones, búsqueda de alternativas y toma de decisiones.

En el decreto 69/2007 de currículo de Educación Secundaria Obligatoria, también en el anexo I, aparecen más conceptos clave con un enfoque más claramente constructivista para la autorregulación: reconocer las propias capacidades y las estrategias para desarrollarlas, confianza en sí mismo, curiosidad y motivación, autoevaluación y autorregulación, responsabilidad y compromiso personal (muy interesante como nexo evidente con la competencia social y ciudadana), aceptar errores y aprender de los demás. Los "contenidos" de esta competencia, según normativa de Castilla la Mancha, también pueden ampliarse en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas.

Respecto al como trabajar la competencia de aprender a aprender la referencia más directa en los decretos 68 y 69 de currículo, la tenemos en el anexo III de Educación Primaria y en el anexo IV de Educación Secundaria Obligatoria. Estos anexos son las orientaciones para los procesos de E/A y, en concreto, en el apartado 2.3. que se refiere a la metodología de las programaciones didácticas. Veamos que orientaciones aparecen más directamente vinculadas a la competencia que estamos desarrollando.

- **Educación Primaria:** establecer metas claras y definidas, distintos códigos de comunicación y representación, autocorrección y corrección compartida, estrategias de aprendizaje, de recogida y organización de la información, de revisión de análisis, búsqueda de alternativas; síntesis y evaluación; refuerzo, ampliación y generalización.
- **Educación Secundaria Obligatoria:** incorporación de mecanismos para que el alumnado controle las variables que intervienen en el estudio, en colaboración con las familias, y desarrollo de habilidades de revisión del aprendizaje alcanzado, asociado a prácticas de autocorrección o de corrección compartida por parte del alumnado.

Dando un paso más para comprender las estrategias de aprendizaje que se proponen en los decretos de currículo de Castilla la Mancha hemos analizado los criterios de evaluación de algunas áreas de Educación Primaria y de Secundaria. Del análisis de estos criterios de evaluación podemos deducir:

1. Todas las estrategias de aprendizaje, según la propuesta de Beltrán (1998), se incluyen de forma equilibrada en los criterios de evaluación del currículo. Esto es importante ya que garantiza una base mínima -no necesariamente constructivista- y coherente en aprender a aprender.

2. En las áreas se incluyen, aunque de forma básica, estrategias metacognitivas permitiendo afirmar que los criterios de evaluación incluyen los tres ámbitos básicos, mencionados anteriormente, necesarios para aprender a aprender (consciencia de sí mismo, conocimiento estratégico y autorregulación y autoeficacia).

Aún siendo positivo este análisis de la competencia de aprender a aprender desde el currículo, hubiese sido deseable una mayor inclusión de habilidades metacognitivas en los criterios de evaluación, ya que estos criterios -tal y como están redactados- sitúan en ligera desventaja a las metodologías constructivistas dada la indisociabilidad entre evaluación y metodología. **El asesoramiento en aprender a aprender ha de optimizar al máximo los criterios de evaluación que establece el currículo.**

Estamos diciendo que el "grado" más alto de aprender a aprender se encuentra bajo el paraguas del constructivismo y se evalúa desde un modelo competencial. La relación de estos conceptos se fundamenta tanto en los resultados (ser competente) del aprendizaje como en los procesos constructivos que se requiere para su adquisición.

La evaluación de la competencia de **aprender a aprender** se puede hacer mediante: el cuaderno del alumno, su agenda y el uso que hace de ella, analizar sus preguntas en clase, observarlo cuando trabaja en grupo, escuchar sus verbalizaciones cuando ejecuta una tarea, analizar su "historia de vida académica", conocer su grado de motivación y autonomía para planificar sus actividades, valorar el éxito (su grado de satisfacción) y el compromiso con sus decisiones. Es decir, esta evaluación hay que hacerla desde situaciones lo más reales posibles. Todo esto supone un reto muy interesante para quienes nos dedicamos al asesoramiento pues obliga a complementar y renovar nuestros instrumentos de evaluación y a generar nuevos contextos y escenarios de aprendizaje.

Algunos recursos, técnicas y estrategias concretas que facilitan el aprender a aprender son: agenda escolar y cuaderno del alumno, estrategias de apoyo motivacionales, meta-atención, estrategias de adquisición, modelado metacognitivo, metamemoria, estrategias de transferencia, aprendizaje cooperativo, portfolio, autoinformes, estrategias de personalización y control, análisis y discusión metacognitiva, perspectivismo estratégico. Todas estas estrategias, así como la bibliografía y este artículo completo, se pueden consultar en la página web de APOCLAM.

José Joaquín González de la Higuera Aparicio es asesor de orientación y atención a la diversidad CEP de Ciudad Real.

QUADERNSDIGITALS, LAS TIC Y SUS TRECE AÑOS.

Por Vicent Campos

Hace unos días recibí, de parte del amigo virtual/físico Pedro Carlos Almodóvar, la invitación de participar en vuestro Boletín a través de un artículo sobre nuestro portal educativo y su historia.

La "verdadera" historia de Quaderns, podría recogerse en esta presentación tan positiva realizada por Francesc Llorens con motivo del decimotercer aniversario de Quaderns:

"Trece años de presencia on-line, en el vértice de la difusión de artículos, y en los últimos años también de la oferta libre de herramientas de trabajo y comunidades virtuales son, sin duda, un magnífico motivo de celebración. Durante estos trece años Quaderns ha convertido, un proyecto inicial, casi de locos, sobre el vacío de la Internet de entonces, en un referente sólido de la comunicación educativa en lengua castellana en torno a las tecnologías la información. Lo prueban casi diez mil artículos publicados, una biblioteca digital creciente y medio millar de proyectos colaborativos. Sobra otra tarjeta de presentación"

Aparte de ser "de Quaderns", soy maestro desde hace 20 años y pico en la escuela de Benavites, ahora CRA Benavites-Quart, una escuela rural de la provincia de Valencia.

¿Existiría Quaderns sin el esencia de la ruralidad?

Puede ser, pero creo que sería diferente. La escuela rural permite crear ese microclima especial de diversidades, interacciones en el espacio-aula, flexibilidad curricular Son un tipo de escuelas donde lo imposible es real; la complejidad se vuelve sencillez, y si nos referimos a la informática educativa estaremos hablando de ordenadores en el aula, portátiles, proyectores, horarios flexibles, trabajo por proyectos

Paralelamente a la experiencia profesional en el colegio rural, me meto en otras aventuras telemáticas fuera del espacio escolar, y a la vez, comprometo a la escuela en varios proyectos internacionales ("Conociendo el mundo", "Proyecto La Naranja", "Nuestra comarca", "Barco de Papel"...), algunos de estos proyectos con módems de 2400 baudios, 100 veces más lentos que los actuales, y los proyectos educativos funcionaban. Durante este periodo pre-Quaderns, se conectaron los Centros de Adultos de la Comunidad Valenciana y surgió el Proyecto "Comarcas", que comunicaba varias comarcas valencianas.

De aquellos proyectos comarcales y otras nuevas aventuras surgió la iniciativa de crear un espacio educativo llamado Quaderns Digital, embrión de la revista digital del mismo nombre, por cierto una de las primeras en esta galaxia virtual. La verdad que fue fácil, solo existían 10 publicaciones en línea. Quaderns entraría a la eternidad cibernética como la segunda publicación educativa de España. Y de aquella inicial página Web, y con vientos favorables e inexplicables, Quaderns crece rápidamente.

De aquella época, aproximadamente hace 14 años, paso de ser el hombre orquesta (editor, maquetador, corrector, director y jefe de ventas) a especializarme en la gestión de los contenidos a publicar. Quaderns crece gracias a un nuevo sistema de creación de contenidos con la posibilidad de gestionar toda la página en línea mediante las bases de datos.

Atrás quedaron la BBS, -preQuaderns-, las largas horas de formateo y envío por FTP, arreglos interminables de las cientos de páginas que se desmontaban con facilidad. Queda atrás, la burbuja tecnológica que pretendía o nos dio ilusiones para crecer.

Dos años más tarde nos tiran los tejos para una posible fusión con una empresa líder en el campo de la informática educativa y que por fortuna se supo desestimar y continuar el camino solos.

Muy pronto a la revista educativa se le añade una hemeroteca que en la actualidad está formada por 11.000 artículos en línea; como no podemos estar quietos, pensamos en por qué no añadir una biblioteca virtual, y como volvíamos a estar aburridos se incluye una base de datos bibliográficos que recoge las novedades educativas que se publican en nuestro país. En los meses siguientes se crea un editor en línea por hacer rápidamente páginas Web, si eso que ahora dicen blogs. Ya preveíamos que el futuro era la simplificación y la edición vía Web.

QUADERNSDIGITALS, es un portal educativo que lleva ya más de trece años brindando sus servicios y recursos a toda la comunidad educativa nacional e internacional, con gran prestigio y expansión en el territorio educativo iberoamericano.

Sus fundadores han sido pioneros en el campo de la virtualidad educativa y su esencia se sustenta en el trabajo colaborativo, en arrimar el hombro a favor del progreso y la mejora de la educación, sin más interés que el simple rubor de romanticismo que comporta una sonrisa de satisfacción, por las cosas bien hechas y, por el beneficio que éstas aportan a los demás.

Utilizar este portal es una gozada profesional, porque a cada paso vas encontrando una delicia pedagógica. Difundirlo es... casi una obligación.

www.quadernsdigitals.net

Recientemente y para terminar el redondeo al alza, hemos diseñado la sección *Proyectos, una zona de formación virtual*. Y para complementar un espacio para cursos en Moodle, en cierta manera un intento de compensar el déficit o el miedo de las administraciones para dar servicios a sus profesores y poder controlar los contenidos publicados.

Y como explican los vendedores de enciclopedias: "Aun le falta la vajilla y la cubertería". Y todo esto lo podréis obtener al precio de coste de... CERO Euros. Además estaréis permanentemente de muchísimas novedades referidas a publicaciones, experiencias, investigaciones... ¿Qué cómo se mantiene todo esto? Porque Quaderns es una ONG educativa o una cabezonería, o seguramente, ambas cosas a la vez.

La verdad y con la satisfacción de poder ver que, desde una institución modesta de un pueblo pequeño, como es el Centre d'Estudis Vall de Segó, se pueden hacer importantes aportaciones a la comunidad educativa. Satisfacción manifiesta cuando comprobamos que Quaderns es punto de atención en el mundo educativo, por el número de visitas, los ánimos de compañeros de todo el mundo y, el deseo de participar .

Y ya, terminando, pensamos que aconsejar es complicado, pero con un poco de atrevimiento y desde la atalaya de Quaderns, vemos que ya tenemos masa de usuarios, formación, las máquinas y dominamos los programas; y sin embargo han caído y siguen cayendo decenas de proyectos institucionales sobre la incorporación de las TIC, además con un derroche económico y de energía vital añadido.

La idea es sencilla, para utilizar las TIC hay que crear un nuevo sistema donde los libros de texto sean sólo un complemento y no un freno para investigar. Falta por definir y generalizar en la cotidianidad didáctica las aulas multimedia. En estos momentos son un mero maquillaje, y son utilizadas por los mismos profesores que ya innovaban con otros medios, lo cierto es que para ellos/nosotros la tecnología nos aporta valor. La cuestión ventajosa no es solo tenerlas, sino también querer y saberlas aplicar.

En el libro "Cuentos por Teléfono" de Gianni Rodari (probablemente uno de los mejores libros de cuentos jamás escrito), destacaría dos de ellos:

- *El semáforo azul*, en el que los peatones y los conductores dudaban sobre que hacer al encenderse luz azul. El mensaje, en cierta manera liberador, les invitaba a librarse de los prejuicios y a la vez "volar".
- *El viaje de los monos*, una fábula sobre la momentánea novedad y la posterior monotonía. El objetivo es, como en cualquier actividad humana, el placer de encontrar caminos y éste, es mayor cuanto más grande es el desafío con que nos enfrentamos.

Esperamos que Quaderns Digital la lectura y con una visión sosegada de lo que aportamos, sea un pequeño grano de arena de ilusión dentro de la educación, y que como en el cuento del Semáforo azul, Quaderns incite a volar la imaginación y descubrir nuevas posibilidades.

Vicent Campos es fundador y coordinador del portal educativo Quaderns Digitals.

LA "BUENA MARCHA" DE LOS CUADERNOS DE ORIENTACIÓN 08-09.

Nos alegra comunicaros que la distribución de los Cuadernos de Orientación de este nuevo curso 08-09 se está desarrollando a un ritmo excelente. Cada curso son más apreciados por los compañer@s que valoran muy positivamente las mejoras que se van realizando y agradecen a APOCLAM la ayuda que les presta, agradecimiento que desde aquí transmitimos a cuantos han colaborado en la puesta a punto de la presente edición.

Cumpliendo el objetivo de la Junta Directiva de dar a los Cuadernos la mayor difusión posible, aprovechamos la oportunidad que nos brindaba la celebración del *I Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos* celebrado en la Universidad de Málaga los días 27, 28 y 29 de noviembre para presentarlos. La acogida ha sido muy buena.

A quienes estéis interesados en ellos, os aconsejamos que hagáis vuestro pedido cuanto antes porque algunos están a punto de agotarse. Podéis encontrar más información al respecto en nuestra web: www.apoclam.org



Pepe Zarza y M^a Carmen Fernández Almoguera en el I Encuentro sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en la Universidad de Málaga.

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTORA DESDE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 1ª PARTE.

Por Carlos Fernández Fernández y Julia Tolón Robles



DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

Denominación: Centro Concertado de Educación Especial "San Juan de Dios".

Código: 45005215.

Domicilio: Retamosillo nº 13.

Localidad: Toledo.

Provincia: Toledo.

Distrito: 45007.

Titular: Asociación de Ayuda a la Parálisis Cerebral "Virgen del Valle", APACE. Toledo.

ORGANIZACIÓN FUNCIONAL

En base al Decreto 138/2002 el funcionamiento del Centro se organiza en torno a dos núcleos básicos:

- Centro Específico de Educación Especial dónde se da respuesta al alumnado con necesidades educativas graves y permanentes que precisan de adaptaciones muy significativas del currículo ordinario. Es a esta labor a la que se dedica el presente artículo.
- Centro de Asesoramiento y Apoyo Especializado (de esta actuación se tratará en un próximo artículo).

BREVE HISTORIA DEL CENTRO

El Centro Concertado de Educación Especial "San Juan de Dios" APACE fue creado por la Asociación de Ayuda a la Parálisis Cerebral "Virgen del Valle" de Toledo, en el año 1979.

Se creó con la finalidad de atender y satisfacer las necesidades de escolarización, habilitación y orientación de la población con parálisis cerebral, encefalopatías afines y pluridiscapacidad severa.

CONTEXTUALIZACIÓN

El edificio actual fue construido en 1987 como centro específico para motóricos y por lo tanto sin barreras. Está dotado de adaptaciones específicas:

- Pasamanos de doble altura a lo largo de los pasillos.
- Rampas de acceso del exterior al interior con pasamanos a triple altura.
- Puertas con anchura especial.
- Barras para sujeción en los aseos-servicios.

SEÑAS DE IDENTIDAD

- Educación basada en la igualdad.
- Educación como una enseñanza personalizada.
- Integración/inclusión fundamentada en un proceso de adaptación y participación.
- Trabajo en equipo como base de la labor educativa.

La finalidad de todos los principios expuestos y de nuestro quehacer educativo y habilitador es el **desarrollo integral** de la persona.

OBJETIVO

El **objetivo principal** es el **tratamiento integral del alumno** atendido, con el fin de **“normalizarle”** lo máximo posible de cara a su **integración/inclusión** familiar, escolar y social a través de:

- Enseñanza.
- Educación.
- Habilitación.
- Orientación individual y familiar.
- Socialización y asistencia a todos los niveles.

RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

La educación en la diversidad conlleva el **educar desde la igualdad**, en el respeto del otro, en sus diferencias: potencialidades, discapacidades, culturales, religiosas etc. El respeto y la atención a la diversidad suponen **partir de la idea de que los grupos no son homogéneos** y lleva consigo la existencia de distintos ritmos y niveles de aprendizaje en el mismo grupo.

En un centro como este se **atiende individualmente a cada niño** pues esta personalización ayuda a entender la diversidad como enriquecimiento. En nuestro caso la principal diversidad son las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos, sus diferentes tipos de escolarización y la problemática clínico-sanitaria; en un segundo plano, aunque no menos importante, quedan las etnias, costumbres, formas de vida, estructura familiar y cultural, etc. Con todo ello se **aprende a que todos somos distintos y de que conocernos es enriquecedor**.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

El alumnado constituye la variable principal para poder entender y comprender nuestra realidad y diversidad educativa. La característica principal de nuestros alumnos es la **plurideficiencia**, entendida ésta cuando se dan dos o más deficiencias simultáneamente. En la mayoría de los alumnos están presentes la discapacidad motora junto con la cognitiva, acompañándose a su vez según los casos de alteraciones graves del lenguaje, del comportamiento y la personalidad y sensoriales. Debe tenerse en cuenta el amplio abanico de alteraciones posibles de estos alumnos afectados con plurideficiencias, parálisis cerebral, etc. como son:

- | | |
|---|--|
| a) Trastornos sensoriales <ul style="list-style-type: none">• Alteraciones de la Visión• Alteraciones de la Audición | f) Alteraciones en el control de esfínteres |
| b) Trastornos del Lenguaje | g) Cuadros patológicos asociados: <ul style="list-style-type: none">• Patología respiratoria• Patología digestiva• Contracturas y deformidades• Control de medicamentos |
| c) Trastornos de la Inteligencia | |
| d) Alteraciones del comportamiento | |
| e) Alteraciones de la Alimentación | h) Crisis convulsivas |

El alumnado, además de las solicitudes formuladas por las propias familias, es derivado al Centro a través de: las Unidades de Orientación y los Departamentos de Orientación de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, los Servicios de Neuropediatría y de Rehabilitación del SESCAM, del Equipo de Salud Mental infanto-juvenil del SESCAM, del Equipo del Centro Base de la Delegación de Bienestar Social, del Equipo de la O.N.C.E., etc.

Cada alumno lleva su Dictamen de Escolarización, el cual es remitido, junto a la solicitud de plaza, a la Comisión Provincial de Escolarización, la cual determina su escolarización en este Centro.

MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN

- Escolarización en Centro Específico.
- Integración-Inclusión parcial mediante escolarización combinada.
- Integración-Inclusión completa en Centros Ordinarios.

ETAPAS EDUCATIVAS EN UNIDADES CONCERTADAS

Teniendo en cuenta las características de nuestro alumnado, las Etapas Educativas vienen definidas atendiendo a las edades cronológicas:

- Educación Infantil: de 3 a 6 años.
- Primera Etapa/E.B.O. I: de 6 a 12 años.
- Segunda Etapa/ E.B.O. II: de 12 a 16-18 años.

SÍNTESIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA

La etapa de Educación Básica tiene como meta principal potenciar las capacidades en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos y psicosociales, compensando y optimizando en lo posible su desarrollo, para que puedan acceder, insertarse y participar en el mayor número de actividades sociales y facilitar su adaptación y acceso a la vida adulta. Se contemplan las metas y los objetivos en dos direcciones principales:

- Promoción de la calidad de vida.
- Garantizar el acceso al mayor número de experiencias y conocimientos.

Estos dos objetivos principales les permite, en la medida de lo posible, una participación adecuada en los diferentes entornos, una vez que termine su etapa escolar. De esta forma propiciamos la CONTINUIDAD, COHERENCIA Y PROGRESO entre lo que va desde actividades muy específicas hasta situaciones de tipo más instruccional, propias de Curriculum Ordinario.

METODOLOGÍA	ÁREAS TRABAJADAS
La Metodología viene definida en función de las capacidades de los alumnos y de la naturaleza y complejidad de las tareas. Está basada en los siguientes principios: INDIVIDUALIZACIÓN/MOTIVACIÓN PARTICIPACIÓN PARCIAL MEDIACIÓN/FUNCIONALIDAD APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO GLOBALIZACIÓN/GENERALIZACIÓN COGESTIÓN CON LA FAMILIA INTEGRACIÓN SOCIAL	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL ENTORNO LENGUAJES: COMUNICACIÓN, REPRESENTACIÓN

DEPARTAMENTOS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA

Para conseguir el fin del tratamiento integral el Centro cuenta con los siguientes departamentos y servicios de atención educativa complementaria:

- **DPTO. DE PEDAGOGÍA:** Funciona como coordinador de los aprendizajes de los alumnos entre los distintos servicios a los que asisten. Está compuesto por 7 unidades: 1 de Educación infantil, 3 de EBO I y 3 de EBO II.
- **UNIDAD DE ORIENTACIÓN.**
- **EQUIPO DE ORIENTACIÓN Y APOYO.**
- **SERVICIOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMPLEMENTARIA:** Servicio de Fisioterapia, Servicio de Logopedia, Servicio de Terapia Ocupacional, Servicio de Ayudas Técnicas
- **SERVICIOS AUXILIARES.**

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Los servicios complementarios que ofrece el Centro son: **comedor y transporte**, que completan la tarea educativa y cumplen una función habilitadora y de socialización.

JORNADA ESCOLAR

La jornada escolar es de 10 a 17 para los alumnos de las 7 aulas concertadas.

El horario para la función de Equipo de Asesoramiento y Apoyo Especializado:

- Atención directa ambulatoria a los alumnos: 15:00-18:30 horas.
- Nuevos casos y evaluaciones: Una mañana semanal.

LA FAMILIA

Un aspecto de gran importancia en el Centro es la relación y participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación profesionales-familia. Entendemos que Familia-Escuela forman los contextos más importantes en el desarrollo infantil. Ambos contextos están bien diferenciados, ya que funcionan desde ópticas distintas, pero están muy interrelacionados, complementándose en sus funciones.

EQUIPO TÉCNICO	PROGRAMAS SINGULARES
<ul style="list-style-type: none">• 8 Profesores de Pedagogía Terapéutica: 7 Tutores y 1 Complementario• 1 Psicólogo-Orientador• 2 Logopedas• 3 Fisioterapeutas• 1 Responsable TIC• 1 Terapeuta Ocupacional• 3 Cuidadores	<ul style="list-style-type: none">• SALA MULTISENSORIAL• PSICOMOTRICIDAD• MUSICOTERAPIA• AUDIOVISUALES• HIDROTERAPIA

COORDINACIÓN CON ORGANISMOS E INSTITUCIONES

Entendemos la coordinación con organismos e instituciones como una de las actividades significativas a desarrollar, englobada dentro de lo que es la relación con el entorno. Esto constituye uno de los ejes importantes de la actividad del Centro. La coordinación se establece con:

- Centros Ordinarios.
- Centros de Educación Especial.
- Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación.
- Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
- Consejería de Educación y Ciencia Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

- Servicio de Rehabilitación del Complejo Hospitalario "Virgen de la Salud".
- Servicio de Neuropediatría del Complejo Hospitalario. "Virgen de la Salud".
- Equipo de Salud Mental infanto juvenil del SESCAM.
- Equipo del Centro Base de la Delegación de Bienestar Social.
- Trabajadores Sociales de la zona.
- Equipo de la ONCE.
- Todos aquellos que puedan surgir.

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

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. 2ª PARTE.

Por Magnolia de Castro Infante

El presente artículo da continuidad a la revisión de los procesos de Evaluación Psicopedagógica desde el análisis de las características del alumnado en relación con las necesidades específicas de apoyo educativo.

Estas características han sido agrupadas en tres bloques. Por razones prácticas, esta clasificación esta basada en las asesorías técnicas de los Centros Territoriales de Recursos Para la orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad, ya que estos centros disponen de perfiles y de materiales y recursos especializados en relación con las necesidades educativas especiales asociadas a capacidad intelectual, discapacidad física y sensorial y a problemática de conducta, trastorno del desarrollo y alteraciones de la personalidad.

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA CAPACIDAD INTELECTUAL. DISCAPACIDAD/ALTA CAPACIDAD.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El diagnóstico de discapacidad intelectual en un niño pequeño resulta en muchos casos difícil, ya que, en los primeros años, el retraso suele manifestarse de forma global, afectando no sólo al desarrollo intelectual sino también al motor, comunicativo, emocional y social.

Dentro del grupo de niños y niñas con retraso madurativo o retraso en el desarrollo, conviene distinguir entre aquellos que presentan un retraso homogéneo en todas las áreas y aquellos otros con una evolución dispar en los distintos campos. Cuando se detecta que el retraso es disarmónico, esto ha de servir de alerta ante la posibilidad de tratarse de otro tipo de alteración, muchos trastornos que se señalarán en el tercer punto cursan con discapacidad intelectual.

En los 2 ó 3 primeros años de vida, con frecuencia, no es posible determinar o prever hasta qué punto el retraso es de carácter transitorio o permanente. Es la evolución del niño y su respuesta a la intervención educativa la que acaba de discriminar cuándo se trata de un retraso realmente significativo.

Por todo ello, en estas situaciones es imprescindible establecer un seguimiento del desarrollo evolutivo del niño y sus niveles de maduración, y plantear la Evaluación Psicopedagógica como un proceso abierto al menos durante un tiempo.

ALTA CAPACIDAD

Técnicamente para catalogar a un niño o una niña de superdotado es necesario que tenga una inteligencia que en distintos aspectos esté muy por encima de la media, pero hace falta algo más. Tiene que ser altamente creativo y mostrar curiosidad y constancia en los aprendizajes. Este perfil es difícil de identificar antes de los 3 años y tiene más sentido el concepto de precocidad, en estas edades, frente al de superdotación.

La superdotación intelectual es más fácil de identificar al final de la Etapa Educación Infantil cuando la medida del desarrollo intelectual es más válida y estable, y cuando ya se ha podido observar la creatividad y la actitud hacia los aprendizajes a lo largo de varios cursos y en diferentes contextos. En todo caso, la valoración de la sobredotación no puede ser intuitiva, sino que debe ser realizada mediante una valoración psicopedagógica especializada en el que los datos del niño en el aula y las observaciones de la familia serán esenciales pero no los únicos a tomar en consideración.

Tanto los niños con altas capacidades/ habilidades como los superdotados requieren cierta especificidad en la respuesta educativa. Es esencial que encuentren en el aula un medio rico y estimulante. Enriquecer el entorno con diversidad de materiales, juegos y actividades, fomentando la cooperación, respeto y empatía entre los niños y niñas y asegurando un cierto reto y esfuerzo personal.

PROBLEMÁTICA ASOCIADA A LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

- Imprecisiones y/o confusión en los términos.
- Dificultades en la identificación.
- Falta de consenso en el concepto, en la evaluación y en la finalidad de la misma.

2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL.

DISCAPACIDAD FÍSICA

La detección en este campo suele venir prácticamente hecha, basta acceder a los informes médicos, neurológicos y pediátricos, que se realizan en los hospitales después del nacimiento: parálisis cerebral, espina bífida, distrofias musculares, agenesia de miembros, etc. Cuando se dispone de informes previos de este tipo aparecerán el número de miembros afectados (monoparexia, diparexia o tetraparexia) y el tipo de afectación (espasticidad, atetosis, ataxia, distonía).

La exploración desde el ámbito psicopedagógico tendrá que ver, en términos generales, con la calidad de uso de su motricidad gruesa y fina relacionada, especialmente en estas edades, con los hitos psicomotores de desarrollo.

Es importante, ante la sospecha de este tipo de dificultades, revisar los informes del nacimiento teniendo en cuenta los datos relacionados con el Test de Apgar, la posibilidad o no de sufrimiento fetal, prematuridad, hipoxia o anoxia de parto, parto distócicos y/o los diagnósticos finales de los especialistas. Es necesario conocer el momento de los logros motores y psicomotores, cuando se produce el control cefálico, la sedestación, gateo, marcha liberada, etc. En los aspectos lingüísticos será muy importante lo relacionado con la alimentación: el tipo (líquidos, semisólidos o sólidos) y los procesos (succión, masticación y deglución); también el grado de movilidad de los órganos fonoarticuladores, especialmente la lengua; la capacidad de soplo y el babeo (silorrea) serán indicadores también de situación y evolución.

N. E. E. S ASOCIADAS A DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL

- Detección desde el área sanitaria.
- Exploración de reflejos arcaicos en Parálisis Cerebral.
- Informes del nacimiento.
- En aspectos lingüísticos son indicadores de situación y evolución: soplo, babeo, succión, masticación y deglución.

DISCAPACIDAD SENSORIAL VISUAL

A la labor de detección realizada por las instituciones sanitarias, se une la realizada por la ONCE a través de sus campañas que permiten identificar desde los primeros momentos las lesiones más severas. Por ello, la identificación de las mismas ya viene hecha e incluso la propia ONCE contempla un plan de acogida en centros para sus afiliados. Existe, por otro lado, un equipo específico (Junta de Comunidades, ONCE), cuyos profesionales se encargan de asesorar, no sólo en los primeros momentos, sino de forma continuada a la comunidad educativa.

En caso de lesiones leves, es importante tener en cuenta algunos indicadores:

- Control de la motilidad ocular en los barridos visuales: ver si ambos ojos lo hacen al mismo ritmo, si se es capaz de fijar la vista en diferentes puntos de luz de forma sucesiva, si en reposo los ojos están alineados (heteroforias, estrabismos y nistagmus) y fijos en el mismo punto, si al acercar una luz puntual ambos ojos se giran hacia adentro, la rapidez de los movimientos oculares en respuesta a un estímulo, etc.
- La sensibilidad al contraste.
- La sensibilidad a la luz y a los cambios bruscos de iluminación.
- Reflejos oculares: parpebral, movimientos sacádicos.
- Existencia de opacidades en el cristalino.
- Exceso de lagrimeo.
- Tendencia del niño a golpearse con objetos (limitación de campo).
- Conductas autoestimulativas.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

La confederación de asociaciones (FIAPAS) y las distintas asociaciones regionales y provinciales en colabora-

ción con las instituciones sanitarias están llevando a cabo en los últimos años campañas de detección de la deficiencia auditiva, controlando los factores y poblaciones de riesgo.

Se hace necesario realizar una detección precoz anterior a los 2 años. Existen medios técnicos para realizar este despistaje en niños y niñas muy pequeños. No obstante, para las deficiencias auditivas ligeras (pérdidas hasta 20 dB en intensidad y en frecuencias conversacionales) tendremos en cuenta aspectos de la historia personal del niño, como enfermedades maternas durante el embarazo (toxoplasmosis, rubéola), antecedentes familiares de enfermedades auditivas, incompatibilidad de RH, traumas en el nacimiento, enfermedades víricas contraídas por el niño, otitis de repetición, meningitis, etc.

Son importantísimas las reacciones ante el sonido (orientación hacia la fuente) y ante la voz de la madre, al lenguaje en general y las emisiones que realiza de forma espontánea o en respuesta a estímulos del ambiente: juegos con vocalizaciones, emisiones guturales, laleo, balbuceo, etc y su capacidad de imitación de conductas verbales. También, el número de términos con significado que utiliza (aunque se trate de reduplicaciones) y el grado de comprensión (vocabulario) y la cantidad de procesamiento de órdenes que posee. Todos estos datos pueden ponernos en alerta de la posibilidad de una discapacidad auditiva.

Por su incidencia y repercusión, merece la pena detenerse en los niños/as con implante coclear. Ante situaciones de este tipo, es imprescindible conocer las características de estos dispositivos así como datos relativos a las audiometrías y cómo son los procesos de implantación. La colaboración con otros profesionales es fundamental. En el ámbito educativo, los maestros/as especialistas en audición y lenguaje han de aportar sus conocimientos técnicos para la evaluación psio-pedagógica, valorando la funcionalidad de la audición y el desarrollo del habla, especialmente.

DISCAPACIDAD SENSORIAL AUDITIVA

DETECCIÓN PRECOZ (0-2) → FIAPAS Y SANIDAD

DISCAPACIDADES AUDITIVAS LIGERAS → Historia personal y familiar, enfermedades víricas, otitis, meningitis, etc

3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA PROBLEMÁTICA DE CONDUCTA, TRASTORNO DEL DESARROLLO Y ALTERACIONES DE LA PERSONALIDAD.

El repertorio de indicadores de riesgo en esta área es muy amplio y complejo en edades tempranas. Existe una gran proximidad con otros factores o situaciones de desarrollo en las que están comprometidos aspectos emocionales, afectivos e, incluso, vinculares cuya valoración psicopedagógica es muy escasa y difícil.

Esta es la categoría menos consensuada y unificada, con constantes modificaciones en la terminología y en las categorías diagnósticas (CIE 10 y DSM IV TR).

La prevalencia ha aumentado en los últimos años de manera espectacular. Tradicionalmente, en el ámbito educativo se toman las clasificaciones diagnósticas que provienen del sanitario, y que incluyen en esta categoría el Trastorno Autista, Trastorno Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y TGD no Especificado. Por otro lado, existe una categoría emergente, muy importante por sus implicaciones a nivel escolar y psicopedagógico, y que es el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, que es el trastorno más común durante la infancia y la adolescencia.

N. E. E. S ASOCIADAS A LA PROBLEMÁTICA DE CONDUCTA, TRASTORNO DEL DESARROLLO Y ALTERACIONES DE LA PERSONALIDAD
Presentan un repertorio de indicadores de riesgo muy amplio y complejo en edades tempranas.
Es la categoría menos consensuada y unificada. Importante papel de los aspectos médicos como elementos previos a la evaluación psicopedagógica.

Hay que destacar el papel fundamental e importantísimo de los aspectos médicos (psiquiátricos, neurológicos, farmacológicos, etc) como elementos previos para la evaluación psicopedagógica.

A continuación se van a destacar algunas cuestiones que puedan ayudar a realizar esa valoración, no obstante, solo se pretende avisar sobre cuestiones diferenciales y en ningún caso concluyentes.

ESPECTRO AUTISTA

Trastorno Autista. Aparece en los dos primeros años de vida. En las edades de Educación Infantil este trastorno se expresa en la falta de un vínculo hacia la figura de apego, y que percibe especialmente la persona que cuida del niño/a. Es por esto que los datos aportados por ella sobre la relación afectiva son especialmente relevantes.

Trastorno Asperger. Muy difícil de valorar en estas edades, prueba de ello es que edad media de diagnóstico se sitúa en los 11 años. Quizás el rasgo más diferencial es no presentar problemas lingüísticos, solo pragmáticos.

Síndrome de Rett. Se da en niñas frente a la mayoría de varones autistas y conlleva unas alteraciones físicas como la desaceleración del crecimiento craneal y/o la involución en los desarrollos motores y psicomotores.

Síndrome Desintegrativo Infantil. Durante los dos primeros años de vida presenta un desarrollo casi normalizado, aparece entre los 36/48 meses hasta los 10 años.

DEFICIT DE ATENCION

Con hiperactividad. Predominio en niños sobre las niñas (4:1, para el tipo hiperactivo-impulsivo). Se suele observar antes de los cuatro años, y es muy frecuente que haya sido motivo de consulta pediátrica con ante-

rrioridad. Lo más evidente es una excesiva tendencia al movimiento, sin finalidad y sin planificación. Es importantísima la valoración facultativa, ya sea pediátrica, neuropediátrica, neuropsiquiátrica, neuropsicológica, etc. A partir de los 6 años pueden requerir tratamiento farmacológico.

Sin hiperactividad. Proporciones más próximas entre niños y niñas. Con frecuencia pasan desapercibidos, especialmente, en las niñas que son muy "cómodas". Si no se detectan pronto el fracaso escolar está casi asegurado.

Además, en las edades tempranas, existen múltiples alteraciones y/o trastornos que cursan con alguna manifestación de este tipo, por ejemplo, el Síndrome X Frágil, Disfasia, Psicosis Infantiles, etc.

Como se ve, es fundamental un conocimiento especializado y, en muchos casos, la colaboración con otros especialistas ya sean del ámbito educativo, sanitario o social. Los profesionales que trabajan en Atención Temprana son los primeros que atienden al niño antes de su escolarización, disponer de su valoración y aportaciones facilitará mucho el proceso de exploración y evaluación. Es importante señalar que la Evaluación Psicopedagógica es un elemento clave para dirigir las intervenciones y actuaciones que permiten generar una respuesta educativa adecuada y coherente en los distintos contextos.

PARA SABER MÁS

Implantes cocleares para niños pequeños sordos.
Las primeras palabras.

Clínica Universidad de Navarra. (2007).
Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Déjame que te hable de los niños
y niñas con autismo de tu escuela.

Hernández, J.M., Martín, A., Ruíz, B. (2007). Teleno Ediciones.

Manual de diagnóstico y tratamiento de TDAH.

Díez, A., Soutullo, C. (2007) Bogotá. Médica Panamericana.

Identificación e intervención educativa y familiar
con el alumnado de altas capacidades.

Artiles Hernández, C., Jiménez González, J.E. (2005).
Las Palmas de Gran Canaria. Universidad LPGC y Gobierno de Canarias. Vol. I, II, III y IV.

Altas capacidades: un desafío educativo.

Recopilación Conferencias, Mesas Redondas, Proyectos de Investigación y Experiencias Prácticas de distintas CC AA expuestas en el I Congreso Internacional Altas Capacidades. VV AA. (2007).
Madrid. Consejería de Educación-Fundación Pryconsa.

Magnolia de Castro Infante es logopeda y orientadora con amplia experiencia en el ámbito de la atención temprana y especialista en autismo, trastornos de la personalidad y problemas de conducta.

EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE.

Por Felipe Hernández Ponos

LENGUAJE ELEMENTAL DEL FILM (continuación)

PLANO

- Gran Primer Plano, Primer Plano y Plano Medio tienen valor psicológico.
- Plano Americano, Plano General y Gran Plano General tienen valor ambiental.
- En G.P.G. y P.G. se valora el ambiente-paisaje como continente del objeto o del hombre.
- En P.G.C., P.A. y P.M. se valoran los movimientos sobre el escenario y nos dan, preferentemente, una acción relacionada con el ambiente que rodea al personaje.
- Con P.P. y G.P.P. se subraya alguna cosa, primordialmente las expresiones.
- Cuanto más importa el detalle más se usan los planos próximos. Si predomina la acción, los planos medianos; y si interesa el medio ambiente en el que el personaje actúa, los planos lejanos.
- Una conversación entre dos personajes se filmará, casi siempre, en un P.M. o en un P.A., que son lo suficientemente cerrados como para que el espectador no se desvíe de la conversación y, al tiempo, tienen la apertura necesaria para evitar que la atención se centre solo en los "detalles" (por ejemplo: en los labios de uno de los interlocutores)
- La mayor parte de las películas psicológicas abundan en P.P. y P.M. Con ello se pretende centrar la atención del espectador sobre una acción interior; interioridad confiada a las reacciones fisonómicas de los protagonistas.

BUDA EXPLOTÓ POR VERGÜENZA (*Buda as Sharm foru rikht*)

FICHA TÉCNICA

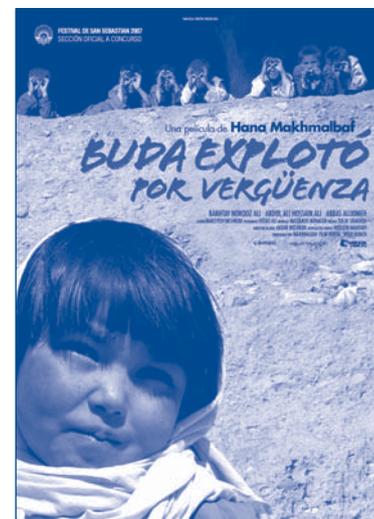
Producción: Makhmalbaf Film House, Wild Bunch. Dirección: Hana Makhmalbaf. Guión: Marzieh Meshkini. Fotografía: Ostad Ali, en color. Dirección artística: Akbar Meshkini. Música: Tolibhon Shakhidi. Montaje: Mastaneh Mohajer. Nacionalidad: Irán-Francia, 2007. Distribuidora: Wanda Visión. Duración: 83 minutos. Fecha de estreno en Madrid: 15-2-2008.

INTÉRPRETES

Nikbakht Noruz (Bakhtay), Abdolali Hoseinali (el talibán), Abbas Alijote (Abbas).

PREMIOS OBTENIDOS

Premio del Jurado en el Festival Internacional de San Sebastián 2007.



LA DIRECTORA: HANA MAKHMALBAF

Nació el 3 de Septiembre de 1988 en Teherán. Es hija del cineasta Moshen Makhmalbaf quién, junto a Abbas Kiarostami, dio a conocer internacionalmente el cine iraní moderno. Su madre, Marzieh, y su hermana mayor, Samira, son directoras de cine. Hana rodó su primer cortometraje a los 8 años de edad y a los 15 presentó en Venecia el documental "Lezate divanegi" (2003). No pudo asistir a su proyección, ya que las autoridades no le permitieron entrar en la sala al estar el documental pendiente de la calificación por edades. Con 18 años rodó su primer largometraje: BUDA EXPLOTÓ POR VERGÜENZA. Hana estudió cinematografía en la escuela que su padre tiene en Kabul.

SINOPSIS

“Bakhtay (Nikbakht Noruz) tiene seis años y una obsesión: ir a la escuela para aprender a leer. Vive en un pueblo de Afganistán, junto a las estatuas de Buda que los talibanes destruyeron. El periplo de Bakhtay para comprar un cuaderno y un lápiz e ir a la escuela la llevará a poner en peligro su vida y a sufrir vejaciones a manos de una pandilla de niños que juegan a la guerra.”

DATOS DE PRODUCCIÓN

La película está rodada en la provincia de Bamiyan (Afganistán), donde se encontraban los gigantescos Budas tallados en roca (declarados Patrimonio de la Humanidad) que los talibanes dinamitaron.

Nikbakht Noruz, la niña protagonista de la película, es afgana, nació en 2001, durante los bombardeos del ejército aliado, y fue elegida entre más de mil niños de la zona.

COMENTARIO

Con un guión demasiado esquemático y algo reiterativo, Hana Makhmalbaf consigue hacernos partícipes de la dramática situación que se vive en Afganistán tras el fanatismo talibán y la invasión estadounidense. El hecho de que los protagonistas del film sean niños no suaviza el horror de la reciente historia afgana, al contrario, lo agrava al contemplar como la intolerancia, el machismo, la violencia o la crueldad de los adultos encuentra su resonancia en las actitudes y juegos infantiles.

La niña protagonista, Bakhtay, toda perseverancia e inocencia, es algo más que la heroína de un relato terrorífico, se convierte en el símbolo de miles de víctimas olvidadas.

Al recordarnos una realidad injusta e intolerable, “Buda explotó por vergüenza”, se convierte en una eficaz forma de denuncia y sensibilización.

UNA FAMILIA DE CINEASTAS: LOS MAKHMALBAF

El padre, Mohsen Makhmalbaf (1957) ha escrito 27 libros y dirigido 18 películas. “Gabbhe” (1996), “El silencio” (1998) y “Kandahar” (2001) son las más recientes y se centran en describir la vida en el Afganistán talibán. Es el director iraní más influyente. Ha creado una escuela de cine en Kabul.

La madre, Marzieh Makhmalbaf (1969) estudió cinematografía en la escuela de su marido Mohsen y ha realizado dos películas no estrenadas en España. Ha escrito el guión de “Buda explotó por vergüenza”.

La hija mayor, Samira Makhmalbaf (1977) ha dirigido “La manzana” (1998), “La pizarra” (2000) y “A las cinco de la tarde” (2003); con las dos últimas ganó el Premio del Jurado en el Festival de Cannes.

La hija menor, Hana Makhmalbaf (1988) ha realizado su primer film, “Buda explotó por vergüenza”, a los 18 años de edad, y ha conseguido el Premio del Jurado en San Sebastián 2007.

OTROS FILMS SOBRE EL TEMA

“La pizarra” (2000), Samira Makhmalbaf.

“A las cinco de la tarde” (2003), Samira Makhmalbaf.

“Las tortugas también vuelan” (2005), Baham Ghobadi.

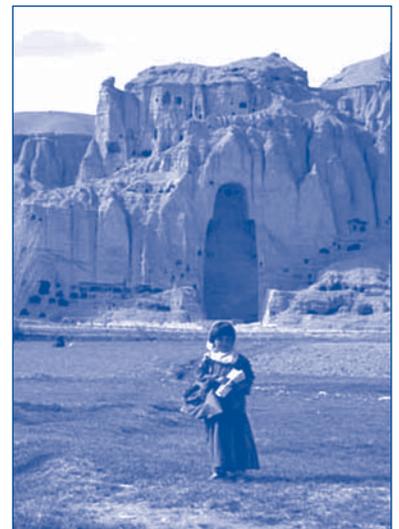
“El espejo” (1997), Panahi.

Sobre el mundo infantil entendido como transposición del mundo adulto:

“El señor de las moscas” (1963), Peter Brook

“La guerra de los botones” (1962), Yves Robert.

“Juegos prohibidos” (1952), Rene Clement.



TEMAS PARA EL ANÁLISIS

El integrismo religioso.

Los efectos de la guerra.

La condición de la mujer islámica.

La protección de la infancia.

La importancia de la Educación.

La destrucción del Arte: barbarie e ignorancia.

ÁMBITO

Alumnos de ESO. Alumnos de Bachillerato. Alumnos de F.P. En definitiva, para todos los alumnos.

¿QUÉ ES UN CEPA?

Por Laura Martín Álvarez



Eso me pregunté yo cuando me enteraba del nuevo destino que me había tocado para desempeñar mis funciones como orientadora, el curso pasado.

Después de buscarlo y preguntar a otros compañeros, me confirmaban que este curso trabajaría en un **Centro de Educación de Personas Adultas**. Y para más sorpresa, aunque ya lo intuía, por no haber oído hablar en las reuniones del Plan de Orientación de Zona de que hubiese orientador en este Centro, ésta sería la primera vez que lo hubiese y por tanto también Departamento de Orientación.

Pero otra vez me venía la duda, *¿qué es realmente un CEPA?, ¿qué alumnado acude a estos Centros?, ¿qué enseñanzas se imparten?, ¿en qué horario?, ¿cómo se organiza?,...*

Todavía, ya al final de curso, sigo dando respuestas a estas preguntas. No obstante, en el primer y segundo mes pude ir enterándome algo más. No porque fuese muy complicado, sino porque es muy variado y como está totalmente adaptado a las características del entorno y del alumnado que demanda las distintas enseñanzas, incluso cada año esto puede cambiar.

De forma general, el **alumnado** que yo he encontrado en este CEPA, y que podemos encontrar actualmente en cualquier otro, destaca por tener **diferentes intereses y motivaciones**, proceder de **diferentes localidades y nacionalidades**, e incluso ser de muy **diferentes edades**, desde los 18 ó 16 años con un contrato de formación, hasta los 70 ó 75 años, por poner una edad, porque aquí no hay límites.

Todos ellos en su mayoría trabajan, están buscando trabajo o tienen otras ocupaciones familiares que les podría impedir acudir a estos Centros. Sin embargo no es así, todos demandan **FORMACIÓN**. Ellos sí tienen muy claro que **la capacidad de aprender** no es un hecho puntual, sino que **se mantiene a lo largo de los años**, aunque cambie el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose.

Otra cosa que me llamó la atención es que la matrícula está abierta durante todo el curso, a excepción de la ESPA (Educación Secundaria para Personas Adultas), otra nueva sigla que debía ir asimilando. Así, este curso, ha sido un ir y venir continuo de alumnos y por tanto, un continuo ir adaptándose a las necesidades que tanto alumnado como profesorado íbamos requiriendo.

Además tanta variedad también implica **variedad de horarios**, de mañana y de tarde. Lo que supone ofrecer la **posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral** o con otras actividades.

Pero, *¿qué enseñanzas se imparten en estos Centros?* Dependerá de las demandas. Por lo general, podríamos destacar:

FORMACIÓN BÁSICA Y DE ACCESO A DISTINTOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO

ENSEÑANZAS INICIALES: • Nivel I: Alfabetización. • Nivel II: Consolidación de conocimientos.

EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS presencial (ESPA) y a Distancia (ESPAD)

ENSEÑANZAS DE INGLÉS A DISTANCIA "THAT 'S ENGLISH" (Centro de apoyo tutorial)

OTROS:

- Preparación Pruebas Libres de Graduado en Educación Secundaria.
- Preparación Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos.
- Preparación Pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.
- Curso de mejora de la comprensión lectora para la prueba teórica del permiso de conducción.
- Castellano par extranjeros.

FORMACIÓN ORIENTADA AL MUNDO LABORAL

CURSOS DE CARÁCTER PROFESIONAL:

- Módulos de distintas Cualificaciones Profesionales.
- Enseñanzas Mentor.

FORMACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO PERSONAL Y COMUNITARIO

- Inglés Nivel Inicial I y II.
- Introducción a las Tecnologías de la Información.
- Procesador de textos.
- Internet y correo electrónico.
- Hojas de cálculo.
- Presentaciones.
- Bases de datos.
- Matemáticas aplicadas a la economía doméstica.
- El mundo del arte en Castilla-La Mancha.
- Animación a la lectura.

Otros términos que también debía conocer son el de "aula" y "actuaciones". Así es como se denomina la adscripción a este Centro, de otras localidades más pequeñas que también imparten alguna de las enseñanzas de adultos, en horario de tarde. De estas se encarga un profesor contratado por el Ayuntamiento, de las mismas, y subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia. La diferencia entre una y otra es que las "aulas" son localidades con más alumnado por lo que son atendidas además por un profesor perteneciente a la plantilla del profesorado de Educación Secundaria del Centro.

En cuanto al profesorado que podemos encontrarnos en estos Centros somos tanto del Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria como de Educación Primaria.

Y en todo este barullo, que lo es pero que se trata de organizar lo más ordenadamente posible, ¿qué hace el orientador/a?, ¿cuáles son sus funciones concretas en estos Centros?, ¿quiénes formamos el Departamento de Orientación de un CEPA?

Estos son otros interrogantes, que todavía me sigo planteando y creo que también todos los orientadores/as y profesorado, que este curso hemos podido compartir esta experiencia de la orientación en los CEPA, además de algún otro CEPA privilegiado que ya venía contando con estos profesionales.

No obstante, aunque no se ha publicado oficialmente en el D.O.C.M. a principio de curso se envió a todos los CEPA de la Comunidad, una Circular del 2007 de la Dirección General de Formación Profesional y de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la Orientación Educativa y Profesional en los Centros de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

En la cual se recogía la organización y funcionamiento del Departamento de Orientación, como los miembros que lo componen:

- El orientador/a, que será preferentemente el Jefe del Departamento.
- Un Tutor/a representante de los programas de Formación Básica.
- Un Tutor/a representante de los programas orientados al Mundo Laboral.
- Un Tutor/a representante de los programas de Formación Social orientada al desarrollo personal y comunitario.
- Profesionales de apoyo, en su caso.

Además de sus funciones, como no, partiendo de las del Decreto 43/2005, de 26 de abril, que regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Sin embargo, todavía falta ajustar un poco más estas funciones a la realidad educativa que nos encontramos en estos Centros. Como ya he dicho es un entorno educativo muy variado, a la vez que complejo. Ninguna de las enseñanzas que se imparten es obligatoria por lo que alguno de los ÁMBITOS en los que podemos intervenir, con nuestro asesoramiento y apoyo especializado, está todavía un poco limitado. Por ejemplo, la Acción Tutorial o la atención a la diversidad, principalmente en lo que se refiere a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Pero a pesar de éstas y otras dificultades por las que hemos pasado y pasaremos, la incorporación de los orientadores/as en los CEPA supone un paso muy grande para la educación, como medio para favorecer las coordinaciones con el entorno, otros Centros e instituciones de la zona; dinamizar la interacción y participación de toda la comunidad educativa, entre otros. Además desde la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla durante toda la vida, también favorecerá el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

Convirtiéndose así en un proyecto común, pero a la vez ambicioso, de contribuir a la mejora de la Calidad de la Educación de las Personas Adultas. Y además, en mi opinión, favorecer la formación en valores y la vida en común de aquellos que se acercan a estos Centros y, que por ser un alumnado tan variado y receptivo también podríamos decir, de esta SOCIEDAD en la que vivimos.

Laura Martín Álvarez es Orientadora y ha ejercido tareas de Orientación en el CEPA "Teresa Enríquez" de Torrijos (Toledo).

LAS COMPETENCIAS EN EL BACHILLERATO Y EN LA UNIVERSIDAD.

Por Carmen Carpio de los Pinos

Ya que mi trabajo actual como docente en la universidad requiere plantear currículos que integren el desarrollo de competencias profesionales, me gustaría relacionar las que trabajamos en este ámbito universitario con las que están programadas que se trabajen en Bachillerato, retomando así mi experiencia como orientadora en centros de la ESO y de Bachiller.

Es necesario que los profesores de Bachiller conozcan algo de las competencias que se pretenden desarrollar en la Universidad y que los profesores universitarios sepamos cuáles tienen un tratamiento previo en el Bachillerato. Por eso voy a elaborar un breve resumen de las competencias en estos dos ámbitos, con el fin de que incite a la reflexión y acreciente la disponibilidad para coordinarnos.

La **innovación en la Enseñanza Superior que apuesta por el desarrollo de las competencias**, tiene su fuente en las necesidades del mercado laboral, pero también se dirige a las necesidades de maduración y formación personales. Al margen de decantarnos como adeptos u opositores, lo que más nos importa a los docentes es ofrecer una enseñanza de calidad.

Pero ¿de dónde tenemos que partir? ¿con qué competencias entran en la universidad nuestros alumnos, los profesionales de un futuro próximo?, y en concreto ¿cuáles son las competencias que tendrían que tener un desarrollo previo en el Bachillerato?

COMPETENCIAS EN EL BACHILLERATO

Qué mejor que partir del decreto que regula el currículo (Orden de 25-06-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen el horario y la distribución de las materias del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha) y que paso a destacar a continuación los puntos de interés.

En primer lugar hay que decir que un fin primordial de los estudios de bachiller es prepararse para la entrada en la universidad. (“desarrollar las habilidades necesarias para acceder a la educación superior”.)

Se plantean, a través de las materias del currículo, desarrollar competencias de carácter común como la madurez intelectual, social así como otras de carácter optativo.

Entre las primeras se incluyen las siguientes, comentadas brevemente:

- **Competencia en comunicación lingüística** Mejorar las habilidades lingüísticas ampliando el vocabulario y la gramática funcional, y poniéndola al servicio de las cinco destrezas que establece el marco común europeo de referencia para las lenguas: escuchar, hablar, conversar, leer y escribir.
- **Tratamiento de la información y competencia digital** Uso habitual de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de trabajo individual y compartido.
- **Competencia social y ciudadana** La relación positiva de convivencia en los distintos entornos, práctica activa del diálogo y la negociación, como fórmula en la solución de conflictos, desarrollo de habilidades interpersonales que configuran la competencia social y ciudadana.
- **Autonomía y espíritu emprendedor.** Habilidades para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar, y anotar. También trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios, y para evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario.
- **Competencia emocional.** “Madurez” consigo mismo y con los demás, saber resolver conflictos, práctica de la escucha, el ejercicio de las habilidades sociales; el respeto al punto de vista de los otros, la tolerancia. Esta competencia contribuye a mejorar las relaciones, el clima escolar y la autoestima.

Y entre las específicas, asociadas a cada una de las modalidades, contamos con:

- **Competencia científica y tecnológica.** Habilidad para utilizar el método científico y las herramientas matemáticas en la comprensión de distintos fenómenos y la transformación de la realidad a través de las técnicas.
- **Competencia social y científica.** Habilidad para estudiar fenómenos sociales, económicos, políticos, etc. desde una perspectiva científica, con la finalidad de contribuir a construir un mundo más justo y solidario.
- **Competencia cultural y artística.** Sensibilidad hacia la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de los distintos códigos de expresión, tales como la música, la expresión corporal, la literatura o las artes plásticas, y su uso como fuentes de formación y enriquecimiento personal, y como medio para la conservación del patrimonio artístico y cultural.

Aplaudimos el trabajo que se va a realizar sobre el desarrollo de competencias. Pero nos preguntamos ¿estarán todas las necesarias para la entrada en la universidad?, y en segundo lugar ¿se lograrán los objetivos marcados? ¿en qué medida?.

Lo que observamos en el ámbito universitario, es que la mayoría de los alumnos/as de primer curso tienen habilidades de estudio y aprendizaje suficientes. Pero consiguen entrar algunos que no dominan la expresión en lengua materna (faltas de ortografía, de presentación y redacción), que no han desarrollado las habilidades de comprensión, organización y elaboración de la información (hacer resúmenes completos, esquemas, mapas conceptuales, integrar diversas fuentes de información, etc.). De tal forma que hemos establecido una formación previa en habilidades instrumentales básicas (los llamados cursos "cero"), aunque deben ir perfeccionándose a lo largo de la carrera.

Si ya es difícil unificar criterios para decidir qué competencias son las más importantes para la persona y para la sociedad, en la etapa de bachiller, nos podemos imaginar lo que cuesta plantearse esto mismo a nivel de toda la enseñanza universitaria: numerosas carreras, diversos países y culturas, idiomas distintos...

El currículo en la educación superior se diseña tomando como centro de interés las competencias propias de cada profesión e integrándolas con los conocimientos y demás competencias (cognoscitivas, comunicativas, socioafectivas). (Posada Alvarez, R. 2004). Para definir las competencias se han basado en los "cuatro pilares de la educación" recomendados por la UNESCO (en Delors, J., 1966):

1. **Aprender a conocer:** concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
2. **Aprender a hacer:** adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.
3. **Aprender a vivir juntos:** realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
4. **Aprender a ser:** actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, entre otras.

Barnett (1996) toma estos pilares para definir las competencias en el ámbito universitario.

La naturaleza de los conocimientos centrados en las competencias tendrían como objetivos:

1. **Saber**
2. **Saber hacer**
3. **Saber ser y estar**
4. **Saber ser y trabajar con los otros**, lo que implica:
 - Formación polivalente
 - Aprender a aprender
 - Formación permanente

Actualmente se ha profundizado en el concepto, calidad y cantidad de competencia. Según Irigón, M. y Vargas, F (2002) la estructura de una competencia la conforman tres componentes: acción, objeto y condición (que es parte del contexto en que se ejerce la competencia). En el diseño curricular con base en competencias, el proceso de construcción de dicha estructura se denomina identificación de competencias, en el cual es de suma importancia tener en cuenta que se comienza con el currículo de una profesión, después se pasa a la identificación de las competencias profesionales, Posteriormente la descripción de los logros esperables (acción, objeto y condición) y por último los indicadores que basarán el trabajo y la evaluación.

Cada carrera universitaria tendría que saber qué competencias debe trabajar. Habría algunas comunes a todas ellas, y otras específicas que se determinan en base a entrevistas y cuestionarios a profesionales, profesores, alumnos, usuarios, etc. y que se recogen en los "libros blancos" de cada carrera. Estos estudios los realizan equipos de investigadores, como los de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

África de la Cruz (2003), en un Taller celebrado en la UCLM en la formación del profesorado resume los tipos de competencias generales (comunes a todas las carreras) que se deberían poner como objetivo en la Enseñanza Superior y que recogen de documentos de los acuerdos de Bolonia. (ver cuadro de la pág. siguiente)

Además habría que seguir una serie de principios constructivistas del proceso de aprendizaje-enseñanza de las competencias:

- **Construcción:** a partir de los conocimientos previos.
- **Aplicación:** a hacer se aprende haciendo.
- **Significación:** a partir de situaciones reales y próximas a los alumnos.
- **Globalización:** análisis a partir de la competencia como un todo.
- **Iteración:** repetir varias veces la misma tarea en la misma situación.
- **Coherencia:** entre enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia.
- **Integración:** de los elementos o componentes entre sí y en las competencias.
- **Transferencia:** de una tarea-fuente a una tarea-meta, entre situaciones.

COMPETENCIAS GENERALES COMUNES A TODAS LAS CARRERAS

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para análisis y síntesis • Capacidad de organización y planificación • Conocimiento general básico • Profundización en el conocimiento básico de la profesión • Comunicación oral y escrito en el idioma propio • Conocimiento de un segundo idioma • Habilidades básicas informáticas • Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes) • Resolución de problemas • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de crítica y auto-crítica • Trabajo en equipo • Habilidades interpersonales • Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar • Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad • Capacidad para trabajar en un contexto internacional • Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad de aprendizaje • Capacidad de adaptación a nuevas situaciones • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) • Liderazgo • Entendimiento de culturas y costumbres de otros países • Capacidad para trabajo autónomo • Diseño y gestión de proyectos • Iniciativa y espíritu emprendedor • Preocupación por la calidad • Voluntad de éxito

Todo ello va a requerir nuevos métodos activos para la formación por competencias, como aprendizaje cooperativo, método del caso, aprendizaje por problemas, aprendizaje por proyectos y autoaprendizaje guiado, además de otras.

Es muy importante que los orientadores transmitan esta información a los profesores y tutores de Bachiller, ya que para que sea fructífero el aprendizaje profesional que se va a desarrollar en la universidad, necesitamos que los alumnos realmente dispongan de un desarrollo competencial previo.

Los docentes de cualquier etapa nos estamos esforzando en integrar en el currículo contenidos, objetivos, modo de evaluación y competencias. Entre todos podemos hacer que la calidad no decaiga, que la convivencia sea armoniosa, que la enseñanza sirva para ayudar a que se desarrollen seres humanos íntegros, equilibrados, adaptados y felices, cuya formación sirva a una sociedad que extiende la tecnología y los avances científicos, pero que cojea en humanidad y valores. Como siempre: tenemos en nuestras manos el asentar una buena base de aprendizajes y habilidades. Es un momento óptimo para la coordinación. ¿Haremos algo al respecto?

BIBLIOGRAFÍA

- POSADA ÁLVAREZ, R. (2004) *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- DELORS, Jacques. (1966) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana, p. 95-108 (UNESCO)
- IRIGOIN, María y VARGAS, Fernando. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo. CINTERFOR, p. 79-80.
- DE LA CRUZ AFRICA (2003) *Trabajar por competencias: de la formulación de objetivos a la actividad en el aula*. Fondo documental Espacio Europeo, UCLM.
- ORDEN de 25-06-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen el horario y la distribución de las materias del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- BIBLIOGRAFÍA DEL EEES: documentos publicados digitalmente en la página de la UCLM. (www.uclm.es)

PARA SABER MÁS

- MERMA MOLINA, G. y PASTOR VERDÚ F. (2008). *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje: redes de investigación docente-Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. I*. Alcoy. Marfil. Universidad de Alicante, D. L.
- POBLETE RUIZ, M. GARCÍA OLALLA, M. y A. et al (2007) *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. CAURCEL M. J. (2008) *Didáctica en el espacio europeo de educación superior: guías de trabajo autónomo*. Madrid. Eos.
- VAQUERIZO GIL D. (2006) *Entorno al fracaso escolar en la Universidad: las humanidades ante el Espacio Europeo*. Córdoba. Universidad de Córdoba.
- REYES GARCÍA M. I. (2007) *El Espacio Europeo de Educación Superior: algunas cuestiones clave*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- GARCÍA SUÁREZ J. A. (2006) *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?: el reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

¿QUÉ ESTÁN HACIENDO LAS UNIVERSIDADES Y LA ADMINISTRACIÓN PARA DESARROLLAR EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

Actualmente ya se ha legislado por parte del Ministerio de Educación sobre el Sistema Europeo de Créditos y Calificaciones y sobre la expedición del Suplemento Europeo al Título.

El Ministerio de Educación está preparando el Decreto que regulará el sistema de titulaciones universitarias siguiendo las directrices que se incluían en el apartado 5.2 del documento sobre “La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior”.

Se han organizado grupos de trabajo en el ámbito universitario; la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), el Institut Joan Lluís Vives (universidades del ámbito lingüístico catalán), Comunidad Autónoma Andaluza.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha convocado ayudas para el diseño de planes de estudios y títulos de grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.

La mayor parte de las universidades están incluyendo apartados en sus webs sobre “Espacio Europeo de Educación”.

Aunque la Declaración de Bolonia establece un plazo límite de 2010, tanto el Ministerio de Educación como las universidades están trabajando para que las principales medidas que contempla el Espacio Europeo de Educación Superior se vayan implantando paulatinamente.

¿CÓMO VA A AFECTAR AL SISTEMA UNIVERSITARIO Y DE TITULACIONES ESPAÑOL?

El Espacio Europeo de Educación Superior es un reto para la comunidad universitaria y para la administración educativa.

Las actuales titulaciones de pre-grado donde actualmente existen dos niveles (Diplomatura-Licenciatura, Ingeniería Técnica-Ingeniería, Arquitectura Técnica-Arquitectura) deberán pasar a un solo nivel de grado.

Estas titulaciones tendrán una carga lectiva de entre 180 y 240 créditos europeos, es decir 3 o 4 cursos lectivos (60 créditos por curso)

Las titulaciones de grado habilitarán para el ejercicio profesional.

Desaparecerán el concepto actual de Diplomatura, Ingeniería Técnica y Arquitectura Técnica, respetándose, evidentemente, los efectos académicos de estas titulaciones.

Ver el punto 5.2.1 del documento “La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” del Ministerio de Educación.

Se establecerán dos tipos de títulos de postgrado. El título de Master y el título de Doctor.

El título de Master se convertirá en oficial. Serán enseñanzas más específicas, orientadas a una mayor profundización intelectual orientada a la investigación o a la formación profesional avanzada.

Los Master oficiales tendrán una carga lectiva de entre 60 a 120 créditos europeos (1 o 2 cursos académicos). Deberán tener una acreditación oficial. Para poder acceder habrá que estar en posesión de un título de grado. El precio estará limitado por tasas públicas.

Podrá haber Masters oficiales y Master no oficiales (más parecidos al modelo actual).

El título de Doctor seguirá siendo el máximo grado académico y se obtendrá tras realizar una Tesis Doctoral.

Un aspecto a debate es si para acceder al doctorado será requisito el haber superado un Master Oficial.

Todas estas cuestiones están planteadas en el punto 5.2.2. del documento “La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” del Ministerio de Educación.

LA EVALUACIÓN INICIAL.

Por M^a Belén Jiménez Benítez

La Evaluación Inicial es uno de los primeros momentos formales en los que se hace necesaria la implicación del Departamento de Orientación. Entendemos por Evaluación Inicial o Evaluación "Cero" al proceso que se desarrolla durante el primer mes y medio del curso, durante el cual los profesores valoran el nivel de conocimientos, actitudes y destrezas de los alumnos con el fin de ajustar el proceso de enseñanza, aprendizaje y toma de decisiones al nivel del grupo.

El proceso culmina con la Junta de Evaluación Inicial, donde los profesores que imparten docencia a un mismo grupo comparten sus opiniones sobre el mismo y toman decisiones consensuadas. Dichas decisiones son posteriormente puestas en práctica y revisadas periódicamente.

Para entender mejor en que consiste la Evaluación Inicial, nos apoyaremos en lo que exponen José Luís Galve Manzano y Carlos Luís Ayala Flores en su libro *"Orientación y acción tutorial"*:

LA EVALUACIÓN INICIAL O "EVALUACIÓN CERO"

1. La evaluación inicial tiene la finalidad de valorar el nivel de partida de los alumnos en relación con los objetivos establecidos, tanto en general, como en cada una de las áreas y materias, para tomar las decisiones más adecuadas sobre el proceso de enseñanza y prevenir las posibles dificultades de aprendizaje.
2. Podemos diferenciar dos tipos de evaluación inicial:
 - La que realiza el profesor de área referida a los contenidos propios del área o materia. Deberá realizarse, al menos al comienzo de curso, en la forma en que determinen los distintos departamentos didácticos. Por lo común, la información será recogida a través de pruebas de nivel, ejercicios y tareas de clase y observación del trabajo diario.
 - La que realiza la junta de profesores o sesión de evaluación cero.
3. En la sesión de evaluación 0 se abordarán los siguientes puntos:
 - Nivel de partida del alumnado respecto a los objetivos prioritarios del Centro y líneas generales de actuación para perseguirlos.
 - Estructura y funcionamiento del grupo.
 - Situación de los alumnos con especiales dificultades en las distintas áreas y materias, así como de los alumnos del programa de diversificación y con N.E.E., si los hubiera.
 - Acuerdos iniciales:
 - Formas de complementar la acción tutorial y la orientación académico-profesional.
 - Inclusión de las áreas transversales.
 - Inclusión de hábitos, habilidades para el aprendizaje (técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje), en su caso.
 - Líneas generales de apoyo y refuerzo.
4. De la sesión de evaluación 0 se levantará el correspondiente acta.
5. Para facilitar la realización de esta evaluación 0, la Jefatura de estudios y el Departamento de Orientación recabará de los Centros de Educación Primaria o de los centros de procedencia cuando se trate de niveles diferentes a 1º ESO cuanta información resulte pertinente. Así mismo, podrá proponer la realización de pruebas específicas (test, cuestionarios...) de carácter psicológico y /o pedagógico. De la misma manera, el tutor aportará la información tutorial del pasado curso.
6. La sesión de "evaluación 0" se realizará a lo largo del primer trimestre.

Tomado de "Orientación y acción tutorial". Pág. 287. José Luís Galve Manzano y Carlos Luís Ayala Flores. Ed. CEPE (2002).

Por tanto los objetivos que nos debemos plantear serían:

- Tomar conciencia de la importancia de conocer la situación de partida de los alumnos para ajustar su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Facilitar la recogida de información sistemática.
- Favorecer la toma de decisiones de mejora que repercutan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Podemos decir que el **proceso comienza en los últimos momentos del curso anterior** cuando se analizan los resultados del final de curso, se valoran que alumnos promocionan, cuáles repiten o a cuáles se les aplicará medidas de atención a la diversidad. Dicha información debe trasladarse al tutor del siguiente curso escolar.

En el caso de los alumnos de 1º ESO, la misma información es proporcionada por los profesores de los centros de primaria con el fin de favorecer la transición entre etapas. Dicha información se recoge en un **informe final de trasvase de información**, y es completada en reuniones que se tienen con el equipo directivo para poder organizar los grupos de 1º ESO; y con el/la orientador/a y profesor/a de pedagogía terapéutica con el fin de conocer a los alumnos con necesidades de apoyo educativo y las medidas que han tenido.

Con el fin de facilitar la recogida inicial de datos tutoriales, los tutores deben tener un modelo de ficha, cuestionario de recogida de información, para que sea completado por los alumnos. En él se recogería información sobre: **datos familiares, datos académicos, expectativas, hábitos de estudio, aficiones...** que es muy útil para el tutor ya que recoge información tutorial de primer orden.

En las sesiones de tutoría se trabajan actividades para conocer al grupo y para **favorecer la integración** de todos. En dichas actividades el tutor va observando las características del grupo como tal.

Al mismo tiempo, se les recuerda la necesidad de que contrasten los datos que les aportan los alumnos con lo que se recoge en su expediente académico, así como con lo que pueden recoger en entrevistas que pueden ir teniendo con determinados padres.

Simultáneamente a esta recogida de información por parte del tutor, los profesores de área deben valorar el nivel de partida de los alumnos por lo que en los departamentos didácticos deben existir modelos de valoración, pruebas de nivel de competencia, registros de observación, etc.

En cuanto al Departamento de Orientación, se revisa la información que tenemos de **los alumnos con necesidades de apoyo educativo**. Es oportuno preparar un resumen de las características de estos alumnos y en especial de los alumnos con necesidades educativas especiales. En él se puede recoger: tipo de necesidades educativas especiales que presenta, nivel de competencia curricular estimado que es aportado por los profesores de área del curso anterior, motivación, implicación de la familia así como pautas para su atención. Esta información es importante que la tengan los profesores cuanto antes, en Septiembre, por lo que se convocan **reuniones de profesores específicas** para aportarles dicha información una vez se ha realizado la asignación de los grupos.

Con antelación suficiente, se presenta en el seno de la CCP como propuesta un modelo para la recogida de información por parte de los profesores de área para que pueda ser valorada por el tutor antes de la sesión de evaluación. Se explica que el fin es **agilizar las evaluaciones**, (sólo duran media hora) y que el tutor tenga de antemano dicha información para que la pueda resumir (no leer sin más), **contrastar** (con la de otros profesores del grupo) y aportarla a la reunión (para agilizarla y adoptar acuerdos y decisiones educativas). Se encarga a los Jefes de Departamento de difundir entre los profesores la ficha de recogida de información. Y el **Orientador debe explicar a los tutores cómo tienen que utilizarla**. De nada sirve que se recoja dicha información si después no se utiliza, o se utiliza mal, ya que lo que se consigue es agotar al profesorado que siente que es un trámite burocrático más.

Por último, en la **reunión de coordinación del Jefe de Estudios con los tutores y orientación**, se planifica como llevar a cabo la sesión de evaluación. Esta información es especialmente importante para los profesores nuevos en el centro y en particular para los que son tutores por primera vez. Se puede realizar un guión de la sesión, aunque el mejor guión puede ser el propio acta de la reunión de evaluación inicial

El **tutor**, finalmente, **recoge la información aportada por todos** (profesores, padres y alumnos) en este tiempo y la organiza para llevarla a la sesión de evaluación inicial.

Con ello, de una forma sistemática, se van encauzando los pasos a realizar hasta la **Junta de Evaluación**. Pero el proceso no acabaría aquí, ya que en dicha Junta se plantean acuerdos y decisiones como: separación de determinados alumnos, modificación de los apoyos, entrevistas con padres, seguimiento del comportamiento de alumnos concretos... que implican su puesta en práctica, y su seguimiento para valorar si se han producido mejoras.

Como reflexión, cuando se aborda un trabajo sistemático y planificado en el que están implicadas tantas personas, los responsables de cada acción tienen que tener claro cuál es su cometido si queremos que de verdad haya compromiso por su parte, así como **las tareas a realizar tienen que ser claras y concretas**.

REGISTRO POR ÁREAS PARA LA EVALUACIÓN INICIAL

Visión general del grupo en el área, para el conocimiento del tutor antes de la sesión de evaluación inicial (al menos 24 horas antes)

ÁREA:	PROFESOR:	CURSO Y GRUPO:
1. Una vez realizada la evaluación de competencia inicial, qué nivel de partida presenta el grupo respecto a los conocimientos específicos del área: <input type="checkbox"/> MUY BAJO <input type="checkbox"/> BAJO <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> ALTO <input type="checkbox"/> MUY ALTO		
2. Dificultades principales que se han detectado en el grupo en las habilidades básicas por ejemplo en: Comprensión y /o expresión oral y escrita, razonamiento, resolución de problemas, autonomía, hábitos de trabajo y estudio, planificación de tareas, etc. (identificar si lo considera necesario alumnos concretos).		
3. Actitud general del grupo hacia el aprendizaje en el área: Interés y motivación <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Atención y concentración <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Participación en clase <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Realización de tareas <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA		
4. Respuesta del grupo ante diversos métodos de trabajo: Trabajo individual en clase (lectura, ejercicios...) <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Trabajo en grupo <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Propuesta de trabajos para casa <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Explicación del profesor <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA Utilización de la agenda <input type="checkbox"/> POSITIVA <input type="checkbox"/> NORMAL <input type="checkbox"/> NEGATIVA		
5. Alumnos con especiales dificultades en el área, si los hay (nombre del alumno/a y tipo de dificultad).		
6. Alumnos/as que destacan por algún motivo (por ejemplo: alumnos brillantes, líderes, aislados-solitarios, rechazados, habladores, provocadores, sin autocontrol, indisciplinados, etc).		
7. Otros aspectos significativos que considere de interés para el tutor: (alumnos a separar o juntar, cambios en la disposición del aula, grado de cohesión del grupo, disciplina, etc).		

M^a Belén Jiménez Benítez es Orientadora en el IES de Yunquera de Henares (Guadalajara).

Artículo

UN DIA CUALQUIERA.

Por Justo López Carreño

A mis abuelas Juliana y Concha y a la tía Inocenta, que únicamente se comunicaron en inglés a través del bacalao.

"Dice mi abuelo que se vivía mucho peor antes en España que ahora en Spain" ('Cosas mías', José Luis Coll. 1976).

Sumergido en la plácida comodidad de mi colchón de látex *Natura Plus*, suena el pitido de mi *Casio Water Resistant* programado a las ocho de la mañana. En ese instante sublime que consiste en abrirse al nuevo día saltando desde la cama, consigo introducir los pies en mis zapatillas *Black Desing* que me aguardan al borde de la misma.

Encamino mis pasos, lentos y perezosos, al cuarto de aseo donde preparo la *Gillette Power Fusión* para proceder al cotidiano rasurado de barba, mientras me refresco finalmente con la emulsión *after shave Nivea for men* que me traslada a un mundo de mágico frescor.

No acaban de desaparecer las suaves sensaciones del bálsamo, cuando un humeante café arábica me aguarda sobre la mesa, mientras exprimo un par de naranjas en la *Citromatic Philips* y añado un buen puñado de *Cereales Kellog`s* recién importados de California.

Listo para emprender la jornada vacacional me dirijo con entusiasmo al gimnasio donde practicaré una larga hora de *Acceleration Training* en la plataforma *Power Plate* que me espera para probar mis fuerzas y resistencia.

Agotado por el esfuerzo, me sumerjo en una sauna y ducha reparadoras que restablecen mi equilibrio hídrico y me permiten resarcirme del desgaste y mantener la necesaria higiene reforzada por el uso del champú anticaída *Fructis de L'Oreal* unido al gel hidratante *Herbalife* con Aloe Vera que logra dejar mi piel suave y tersa.

Limpio y aseado salgo a la calle para resolver algunos asuntos cotidianos sin la premura del tiempo que tanto nos limita en plena etapa laboral. Así, puedo detenerme viendo escaparates y leer algunas de las ofertas que nos lanzan los mensajes publicitarios no solicitados.

Se me ha despertado el apetito y decido tomar un tentempié al paso por uno de los bares de la zona. Pido al camarero que me sirva un tinto con sifón pero me indica que hace tiempo que no disponen de sifones, pero en su lugar me puede servir un tinto de verano de *Simon Life* que me gustará. Para no desentonar con la propuesta, la acepto, y cuando voy a degustarla tengo la mala fortuna de que el vaso se resbala de la mano y vierto casi todo el contenido en mi camisa recién puesta.

Compungido, vuelvo rápidamente a casa con las evidentes muestras del desaguisado aún húmedas. Mi mujer, siempre comprensiva y tolerante, le quita importancia y dice que afortunadamente cuenta con *Kalia Vanish Oxiaction Cristal White Inteligence* que eliminará hasta las manchas más profundas y aún las desconocidas. Con esa tranquilidad de poner mi estimada camisa a merced de un detergente tan eficaz, me despreocupo y vuelvo al deseo de saciar ligeramente el hambre pertinaz.

Como aún no es hora de comer y, volver hasta el bar se me antoja complicado, decido preparar yo mismo el aperitivo. El *Martini on the rocks* siempre ha estado entre mis preferencias para este ritual y decido tomarlo con hielo picado acompañado por un cóctel de frutos secos *Frit Ravich* que tenemos en la despensa. Y ya metidos en faena por qué no añadir unas cortezas de trigo *Zanuy Snacks* que están justo en la misma estantería.

Mientras se aproxima la hora de la comida me intereso por la partida de videoconsola *Wii* que mi hijo está manteniendo en el televisor. Se trata de la *Nintendo Wii Sports Resort* y más concretamente está entusiasmado haciendo descensos virtuales de *snowboards* por pistas de nieve artificial. La verdad es que resulta apasionante lo que puede atrapar un deporte en el que todo el esfuerzo se hace a través de la pequeña pantalla. Hasta se me ha vuelto a abrir el apetito y deseo que llegue de nuevo la hora de la auténtica comida. Hoy precisamente utilizaremos el nuevo *Chef 2000 Turbo Mix Inteligence*, capaz de triturar y preparar todo tipo de platos con solo introducir los ingredientes y apretar el botón, desde un sano bistec a la plancha a maravillosos postres, sin manchar nada. Sólo necesitas 1 minuto en la cocina para disfrutar de platos sanos y elaborados, incluso si no sabes cocinar. Esta vez prepararé una paella y así lo pondré en un aprieto puesto que no creo que este tipo de platos puedan hacerse con semejante robot. Efectivamente, tal como me temía, el resultado es comestible y hasta agradable, pero, nada que ver con una auténtica paella dorada en su adecuado recipiente.

Para completar el menú recorro con cierta urgencia a preparar una salchicha de *Frankfurt* aderezada con *ketchup* y *curry*, dos salsas que le otorgan un plus de picante y alegran la pastosa masa cárnica de la salchicha germana.

Durante la irreprimible siesta en uno de los sillones diseñado con mecanismo robótico de cuatro rodillos intercambiables que se desplazan a lo largo de toda la espalda y programado con cinco clases de masaje *Shiatsu: Kneading, flapping, golpeteo, kneading y flapping* simultáneamente y vibración, me relajo definitivamente a la espera de los posibles avatares de las cálidas tardes veraniegas.

Esta noche estoy dispuesto a asistir a uno de los conciertos veraniegos que a modo de *revival* programan en el municipio. En este caso contarán con los *Hobbies*, un grupo de Madrid con algún ilustre músico en sus filas y, por tanto, es preciso pagar por la entrada. Para ello entraré en *internet* y gracias al *Google* veré la forma más apropiada de hacerme con ellas. Ciertamente es un avance y una comodidad poder efectuar compras de este tipo sin moverte de tu sillón. Únicamente hay que estar atentos a que el exceso de *spam* e incluso los virus *worms* no afecten esas entradas y salidas por la red, sin olvidar los *spyware, adware y malware* que pueden espiar en todo tu sistema operativo a saber con qué intenciones. Por si acaso yo he protegido mi equipo con el antivirus *Kaspersky*, que me resulta fiable aunque algo caro.

Espero pasar una buena noche, bailando al ritmo del *twist* y otras melodías de aquellos años mientras un buen *gin tonic* nos refresca las acaloradas noches que produce la inmisericorde estepa manchega.

“PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA”. R. Jarés, X. (2006). Barcelona. Ed. Graó.

Este libro está dirigido al profesorado de todos los niveles educativos y los padres y madres. Es una invitación al diálogo, a la reflexión crítica y a la intervención global sobre un tema esencial para nuestro modelo educativo y social, al mismo tiempo que intenta demostrar que educar para la convivencia desde criterios democráticos es posible y necesario.

El primer capítulo se centra en los marcos y contenidos de la pedagogía de la convivencia (respeto, derechos humanos, ternura, diálogo, solidaridad, perdón, esperanza, etc.), así como los factores disgregadores de la misma (el odio, los maniqueísmos, los fundamentalismos, el miedo, etc.). En el segundo bloque se exponen los resultados de la investigación Conflicto y Convivencia en los centros educativos de secundaria que pretende responder a dos preguntas fundamentales ¿Cómo percibe el profesorado y el alumnado la situación de la convivencia y de la violencia en sus centros?, y ¿qué estrategias y espacios reconocen que están utilizando para mejorarla? Los capítulos siguientes se sitúan en el ámbito de las propuestas y experiencias. En el tercero se presentan desde una perspectiva global e integrada, diversas propuestas para los diferentes ámbitos del centro educativo. En el cuarto se aborda la experiencia de la puesta en marcha del servicio de mediación en un centro de secundaria. El quinto y último capítulo está dedicado al papel de las familias en la educación para la convivencia. En el mismo se indagan en las razones del desencuentro familias-centros educativos, los errores cometidos en la educación familiar y algunas propuestas para convertir a las familias en el primer laboratorio de resolución no violenta de conflictos desde los primeros años.

“MANUAL DE PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA FORENSE”. Vázquez Mezquita, B. y Catalán Frías, M. J. (2008). Ed. EOS. *Colección de Psicología Jurídica*, dirigida por el Dr. Javier Urrea Portillo.

La obra está estructurada en seis capítulos que tratan: a) sobre la realización del peritaje y su defensa en el juicio, analizando aspectos prácticos y deontológicos; b) abordan el peritaje en la valoración de los regímenes de visita; c) abordan el peritaje para la valoración de las alternativas de custodia; d) se aborda el peritaje de la imputabilidad en casos de delincuentes y trastorno mental; e) sobre el peritaje de las víctimas menores de edad, y por último, se aborda el peritaje de las víctimas mayores de edad, violencia interpersonal y agresión sexual.

Creemos que esta obra que puede ser de utilidad a los profesionales del campo de la educación en general, y muy especialmente de la orientación, ya que muchos de estos casos tanto educativos como jurídicos están inmersos en su campo de trabajo y nos puede acercar a estos procesos.

“ÁLGEBRA EN SECUNDARIA. TRABAJO COOPERATIVO EN MATEMÁTICAS”. Materiales 12-16. Gavilán Bouzas, P. (2004). Madrid. Ed. NARCEA.

Es una propuesta metodología de aprendizaje cooperativo aplicado al área de las Matemáticas. Carpeta con tres fascículos. En el primero se incluye los fundamentos básicos del aprendizaje cooperativo. En el segundo y tercero se incluyen un conjunto de materiales de Álgebra agrupados en seis unidades, de aplicación inmediata en el aula.

“NIÑOS EXCEPCIONALES. UNA INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN ESPECIAL”. Heward W. L. (2005). Madrid. Ed. Pearson Prentice Hall.

El libro comienza con una visión personal de la educación especial donde se establecen los objetivos y responsabilidades de la educación especial. En la primera parte se sientan las bases para la comprensión de la educación especial. La segunda parte estudia nueve categorías específicas de excepcionalidad y en la tercera parte se desarrollan tres temas relacionados con la familia y el decurso vital: la participación de los padres y familia, la intervención temprana y la transición a la vida adulta.

“TIEMPO DE MEDIACIÓN”. Taller de formación de mediadores/as en el ámbito educativo. Boqué Torremorell, M. C. (2005). Barcelona. Ed. Graó.

Una propuesta metodológica para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. La red de mediación en el centro.

Es un programa educativo diseñado para introducir y consolidar la práctica de la mediación en contextos de aprendizaje. Contiene orientaciones para la persona formadora y un cd rom con presentación de la mediación en diapositivas, cuaderno de trabajo para el alumnado, manual de mediación, materiales fotocopiables.

M. Carme Boqué Torremorell es maestra y Doctora en Pedagogía, profesora del FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) y colaboradora del Dpto. de Educació de la Generalitat de Catalunya en los programas de mediación y convivencia. También es miembro de la Asociación de Mestres Rosa Sensat, autora de libros y materiales para la difusión de la mediación y coautora de *“Fem les paus. Mediació 3-6”*.

“CARTA A UNA MAESTRA”. Alumnos de la Escuela Barbiana. (2006). Madrid. Ed. PPC.

Es un libro escrito por un colectivo de alumnos de la escuela de Lorenzo Milani y está destinado al profesorado de todas las etapas educativas. Se manifiesta contra la Escuela tradicional, como fábrica de fracaso escolar y “como hospital que sólo atiende a personas sanas” y a favor de una escuela viva, correctora de desigualdades y transformadora.

Ayuda a reflexionar sobre la necesidad de un cambio en el modelo de escuela tradicional.

“CONFLICTO EN EL CENTRO ESCOLAR”. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa. (2002). Madrid. Ed. CATARATA. Serie Edupaz.

Desde la educación para la paz, el conflicto se ve como algo connatural a las relaciones humanas y podemos convertirlo en una oportunidad para crecer y para aprender. Educar y enseñar al alumnado a afrontar sus conflictos mediante la prevención, negociación, mediación, etc, se convierte en una tarea fundamental. Este libro nos presenta la ayuda entre iguales a partir de la experiencia y puesta en práctica en centros educativos. Se trata de un modelo de intervención educativa en los conflictos que abre caminos para que los adolescentes aprendan, sean autónomos, protagonistas y corresponsales en el proceso de afrontar sus propios conflictos.

LA IMPORTANCIA DE LA PRAXIS.

Enhorabuena a todos los nuevos orientadores y orientadoras que, una vez superado el proceso del Concurso Oposición recientemente celebrado, se van a incorporar a los Centros educativos.

Si cualquier docente tiene que esforzarse en sufrir la metamorfosis, y pasarla cuanto antes, de los aprendizajes universitarios de la profesión a la praxis diaria de las rutinas docentes, del saber “andar entre los pupitres” y “generar empatía docente y ganarse el respeto de los educandos”, en el caso de los orientadores este proceso es más largo y, de no hacerse bien, difícilmente se conseguirán niveles óptimos de rendimiento profesional.

Recordemos el proverbio chino “con el primer paso que das al salir de casa, ya tienes medio camino andado”.

El orientador/a no debe “encerrarse” en el despacho. Tiene que “patearse las clases y los pasillos” como el que más.

Momentos para ello, muchos: las horas de tutoría, acompañando y asesorando a los tutores. Muchas horas de guardias, cuando nos interese orientar o trabajar con un determinado grupo, acompañando y asesorando a profesores que nos lo demanden, etc... Para ello se deben tener elaborados y adaptados a las características del centro los correspondientes Programas.

La labor de asesoramiento es fundamental, pero siempre proponiendo, nunca imponiendo.

La Asociación Profesional de Orientadores en Castilla-La Mancha acaba de firmar este mismo año un Convenio de colaboración en materia de formación con la UCLM. A través de este convenio se ofertará formación, que oportunamente publicaremos en nuestra página web www.apoclam.org. Esta formación será certificada por la UCLM.

Como apuntábamos antes es de vital importancia, no sólo la formación inicial en nuestros comienzos profesionales, sino también el contactar con otros compañeros experimentados.

A través de las NTIC hoy día las distancias se acortan. Con este fin nació la Asociación, para posibilitar el trabajo colaborativo.

*Con nuestros mejores
deseos para este
Nuevo Año 2009.*

Feliz Navidad



LUGAR	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	01/09/08	211	Orden ESD/2518/2008, de 24 de julio, por la que se convocan ayudas para el establecimiento de agrupaciones de centros educativos para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes.
DOCM	03/09/08	182	Orden de 25-08-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convocan las fases de centro docente y autonómica del IX Concurso Hispanoamericano de Ortografía del año 2008 en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	04/09/08	183	Resolución de 27-08-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se regula la oferta del módulo optativo de inglés técnico en determinados Ciclos Formativos de Formación Profesional del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha para el curso 2008/2009.
DOCM	04/09/08	183	Resolución de 27-08-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se hace pública la autorización de centros y la convocatoria de admisión del alumnado en cursos preparatorios de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior en Castilla-La Mancha para el curso 2008/2009 y se establecen las condiciones para su desarrollo.
DOCM	04/09/08	183	Resolución de 27-08-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se convoca, para el curso académico 2008/2009, la impartición de las enseñanzas modulares de Formación Profesional del sistema educativo en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, y se dictan instrucciones para su funcionamiento.
DOCM	12/09/08	189	Decreto 141/2008, de 09-09-2008, por el que se establece la estructura orgánica y la distribución de competencias de la Consejería de Educación y Ciencia.
BOE	12/09/08	221	Orden ESD/2576/2008, de 3 de septiembre, por la que se convocan ayudas para la elaboración de materiales didácticos que desarrollen la comprensión lectora en diferentes áreas y materias del currículo y para la realización de estudios sobre lectura y bibliotecas escolares.
DOCM	16/09/08	191	Decreto 146/2008, de 09-09-2008, por el que se fija el calendario laboral para el año 2009.
DOCM	17/09/08	192	Resolución de 02-09-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que convoca el procedimiento de selección de los participantes en el proyecto de movilidad transnacional Academia en el curso 2008/2009 en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	19/09/08	194	Decreto 226/2008, de 16-09-2008, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de: Téc. Superior en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y Téc. Superior en Laboratorio de Análisis y Control de Calidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	19/09/08	194	Decreto 227/2008, de 16-09-2008, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de: Téc. en Cocina y Gastronomía en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, Téc. en Emergencias Sanitarias en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, Téc. en Mecanizado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y Téc. en Panadería, Repostería y Confitería en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	22/09/08	195	Resolución de 12-09-2008, de la Viceconsejería de Educación, por la que se establece la fecha de la votación para la elección y renovación de los consejos escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha, que imparten enseñanzas no universitarias, en el curso 2008-09.
DOCM	25/09/08	198	Orden de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	25/09/08	198	Orden de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	25/09/08	198	Orden de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	08/10/08	207	Resolución de 24-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se adjudican subvenciones para el desarrollo de Programas de Cualificación Profesional Inicial, a iniciar en el curso 2008-09.
DOCM	09/10/08	208	Resolución de 16-09-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se regula el programa de cualificación profesional inicial de Operario de Mantenimiento en Electromecánica de Vehículos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	16/10/08	214	Resolución de 03-10-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se resuelve el noveno Certamen de materiales curriculares en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	17/10/08	215	Decreto 325/2008, de 14-10-2008, por el que se regulan la organización y el funcionamiento de los consejos escolares de localidad en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	20/10/08	216	Resolución de 01-10-2008, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se regula el programa de cualificación profesional inicial de Auxiliar Dependiente de Comercio en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	22/10/08	218	Orden de 08-10-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la homologación, la convocatoria, el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario.
DOCM	24/10/08	220	Decreto 327/2008 de 21-10-2008, por el que se establecen diversas medidas retributivas en relación con los funcionarios y funcionarias docentes de Castilla-La Mancha.