

ACREDITA: un nuevo procedimiento para la cualificación profesional

Una nueva iniciativa de amplio alcance en el panorama de la Formación Profesional. Impulsada conjuntamente por el Ministerio de Educación y el de Trabajo e Inmigración, constituye un nuevo canal de intervención profesional para los orientadores/as de IES y CEPAs. Pedro Carlos Almodóvar explica sintéticamente en qué consiste.



PÁGINA 11

COOL: Co - Operative Open Learning Aprendizaje cooperativo en Austria

Ana Ferrando cuenta su experiencia en su *Visita de Estudio* a Güssing (Austria) en la que pudo conocer este concepto de enseñanza cuyo objetivo principal es la promoción de estrategias de autoaprendizaje y el desarrollo de cualificaciones personales para mejorar las habilidades sociales.



PÁGINA 18

Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica

La autora trata de hacer una reflexión sobre lo que se está haciendo en la evaluación. Reflexionando sobre el diagnóstico diferencial y distinguiendo entre retraso y trastorno (cuestión que con frecuencia se confunde en los informes circulantes).

PÁGINA 26

Descubre el sabor de la vida, descubre los valores

Maica Baíllo, orientadora en el CEIP "Eduardo Palomo" de Santa Cruz de Zarza (Toledo), nos cuenta cómo organizaron el centro para trabajar de forma específica la convivencia con la puesta en marcha del programa "7 meses, 7 valores".

PÁGINA 23

Nadie tan Feliz: Respiros familiares - Vacaciones

La asociación *Nadie tan Feliz* organiza programas de actividades con el objetivo principal de ofrecer una alternativa de tiempo libre que contribuya a mejorar la calidad de vida para las personas con discapacidad y sus familias.

PÁGINA 9

Educar en igualdad

Como señalan las autoras de este artículo, la igualdad en la educación es un tema que aun no se puede dar por conseguido. Desde su experiencia como orientadoras, nos presentan una serie de programas que se llevan a cabo en Albacete en los que se trabaja la educación en igualdad en institutos de enseñanza secundaria.

PÁGINA 4

Convivencia y currículo

Pedro M^a Uruñuela nos cuenta en este artículo la importancia de trabajar la convivencia en los centros educativos.

PÁGINA 20

El proyecto *Tuning* y las competencias genéricas

Desarrollado por universidades de los países integrantes de la Unión Europea, este proyecto tiene como objetivo homogeneizar los perfiles profesionales y académicos para favorecer e impulsar la idea principal de movilidad de los ciudadanos europeos. Juan Carlos Martín nos lo explica en este interesante artículo.

PÁGINA 6

CONTENIDOS

- 3 **Editorial**
Título del editorial
Jesús Sánchez Felipe
- 4 **¿Es necesario educar en igualdad?**
M^a Ángeles Fuentes Domínguez
- 6 **El proyecto Tuning y las competencias genéricas**
Juan Carlos Martín
- 9 **Nadie tan Feliz:**
Respiros familiares - Vacaciones
M^a Paz Arellano
- 11 **ACREDITA: un nuevo procedimiento para la cualificación profesional**
Pedro Carlos Almodóvar
- 15 **El Valor Educativo del Cine**
Amador o el dilema moral de Marcela
M^a Carmen Fernández Almoguera
- 18 **COOL: Co - Operative Open Learning**
Aprendizaje cooperativo en Austria
Ana M^a Ferrando
- 20 **Convivencia y currículo**
Pedro M^a Uruñuela
- 23 **Descubre el sabor de la vida, descubre los valores**
Maica Baíllo
- 26 **Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica**
M^a Jesús Benedet, Ana I. Reinoso, Carmen Cuenca y Marisol García-Reyes
- 28 **Acreditación de las competencias profesiones en Castilla-La Mancha**
Lorena Díaz y Belén Monroy
- 30 **Bibliografía comentada**
- 32 **Actualización legislativa**

Aviso importante para los soci@s de APOCLAM

Desde la Junta Directiva de la Asociación os hacemos llegar por correo electrónico informaciones que consideramos útiles para nuestra labor orientadora sobre congresos, encuentros, materiales, etc...

Si últimamente no estás recibiendo en tu correo electrónico este tipo de informaciones se debe a que no tenemos tu dirección de email o a que la que tenemos no es correcta y nos devuelve los mensajes enviados.

Por esta razón, si estás interesad@ en recibir estos mensajes, debes tener actualizados tus datos personales, especialmente tu dirección de correo electrónico.

Puedes hacerlo enviando un email con tus datos a secretaria@apoclam.org

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



Dirección: Apartado 1068. 45007. Toledo.

Teléfono: 625 468 824

E-mail: secretaria@apoclam.org

Presidente: Jesús Sánchez Felipe. presidente@apoclam.org

Secretaría: Lucía Neira Dono. secretaria@apoclam.org

Gestión: José Zarza Arnanz. gestion@apoclam.org

Remisión de artículos: cideas@telefonica.net

www.apoclam.org

Impresión: Digital Impresión, S.L.
Maquetación y diseño: demilmaneras.

ISSN: 1889-5557

Depósito Legal: TO-0128-2008

APOCLAM forma parte de COPOE. www.copoe.org



LA FRASE DE PORTADA es del abogado y político Nelson Mandela (1918). Fue el primer presidente de Sudáfrica elegido democráticamente mediante sufragio universal. Destacado político sudafricano, reconocido mundialmente y convertido en mito viviente por representar la lucha contra el apartheid dentro y fuera del país. En 1993 recibió, junto a F. de Klerk, el Premio Nobel de la Paz.

Avanzando

Sobra recordar que los orientadores de Castilla-La Mancha, cumpliendo con una de nuestras principales funciones como es la de asesorar a toda la comunidad educativa, siempre hemos buscado colaborar con nuestra Consejería de Educación poniendo a su disposición nuestro saber hacer en pro de tales objetivos que sin duda deberá redundar en la Sociedad para la que trabajamos.

Son ya años suficientes de historia orientadora como para considerar consolidada una urdimbre práxica de experiencias y saberes de los que puedan beneficiarse nuestros alumn@s, padres y profesores.

En este tiempo esos saberes se han plasmado en publicaciones, elaboración de materiales, experiencias docentes, programas de innovación educativa e investigación a través de un trabajo colaborativo eficaz y gracias a la participación en él de muchos orientadores y orientadoras.

Los orientadores y orientadoras, de manera desinteresada, lo han puesto a disposición, no sólo de la Educación de Castilla-La Mancha, sino también de los demás orientadores nacionales a través de la COPOE. Es un enriquecimiento mutuo, que siempre redundará en la consecución de mayores logros.

Para la Asociación de Orientadores en Castilla-La Mancha ha supuesto un satisfacción la reciente firma del Convenio de colaboración con la Consejería de Educación, conscientes de que con el respaldo de ésta nos sentiremos motivados para seguir trabajando y además nos resultará más fácil llegar a todos los rincones educativos de nuestra comunidad y no sólo a los orientadores y orientadoras de APOCLAM.

Todos conocéis los términos de este Convenio, que han sido publicados en la web de la Consejería de Educación y en la web de APOCLAM. Os invitamos a su lectura y a lo que, como orientadores, nos hemos comprometido a aportar.

Es importante que cumplamos nuestra palabra dada y que todos tratemos de colaborar, en la medida en que cada uno pueda, en aquellos apartados comprometidos y que debemos sacar adelante.

Os recuerdo lo ya publicado:

REDES: toda elaboración de materiales y documentos en materia educativa y de orientación con el fin de fomentar el desarrollo de programas de calidad, convivencia, atención a la diversidad, asesoramiento a toda la comunidad educativa y más concretamente a alumnos y padres y que, dentro del trabajo colaborativo, deseemos darlos a conocer, se pueden hacer llegar a este grupo de trabajo.

POAP: desarrollo y mejora del proceso de *Toma de Decisiones* en el marco del Plan de Orientación Académica y Profesional, fundamentado en herramientas validadas y fiables de modo que den a dicho proceso la mejor base científica posible. No hay que olvidar la vertiente de Orientación Profesional del Plan.

POP: revisar, mejorar y hacer propuestas y aportaciones al Portal de Orientación desde la visión práctica del orientador/a.

FORMACIÓN: del profesorado y miembros de la comunidad educativa.

Hay compañeros/as que van a coordinar los diferentes grupos.

En esta línea hemos iniciado este año, unas ofertas de formación, con dos cursos iniciales, que han constituido un éxito, tanto por su calidad reconocida como por el interés despertado entre los matriculados.

Hemos conseguido que nuestras propuestas de formación sean homologadas por la Consejería y pretendemos ampliar esta oferta para el próximo curso en función de vuestras propuestas y demandas.

Potenciaremos la formación on-line para que pueda llegar a cualquier localidad, y trataremos nuevamente de que sean homologados por nuestra Consejería.

En fechas próximas os haremos llegar las condiciones y requisitos para que, si es de vuestro interés, podáis hacer vuestras propias propuestas formativas.

Toledo, 2 de Mayo de 2011

¿Es necesario educar en igualdad?

Por M^a Ángeles Fuentes Domínguez, orientadora en el IES Diego de Siloé de Albacete y M^a Dolores Artigao Castillo, orientadora en el IES Andrés de Vandevira de Albacete.

Puede resultar curioso hablar de la “igualdad” en educación cuando a primera instancia parece algo manido y ya trasnochado, vamos, como si fuera algo conseguido. Pero éste es un tema que no podemos dejar pasar como algo ya superado y conseguido.

Y no nos referimos a trabajar exclusivamente la igualdad desde una perspectiva del lenguaje (jóvenes y jóvenes), ni tampoco quedarnos en la mera reivindicación del papel de la mujer en la escuela, ni solamente concienciar a nuestros alumnos sobre la conveniencia de llevar a cabo un reparto equitativo en las tareas domésticas, sino a verificar que, aunque la escuela haya avanzado en estos temas de igualdad, existen otros contextos que desde una perspectiva sistémica están influenciando a nuestros alumnos y que no son tan igualitarios como pensamos.

Aprendemos a ser hombres y mujeres de una determinada manera en los diferentes ámbitos de socialización: *la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y los centros educativos.*

A través de ese proceso de socialización, además de los roles, también se aprenden e interiorizan valores y expectativas. Socialización que sigue siendo diferente para niños y niñas como lo sigue demostrando el uso de tópicos del niño como “*brutote con buen fondo*” frente a la niña “*hipocritona y cotilla*”.

Sin olvidar que esos procesos se deben considerar en un contexto más amplio que los centros escolares, el de la familia y la comunidad. Vamos a analizar qué puede y debe hacer “la escuela”, entendida como sistema educativo en general.

En nuestras escuelas tenemos alumnos que sus madres trabajan, sus compañeras aspiran a las mismas profesiones que ellos y han nacido en una España con ministras.

Constituyen por tanto un colectivo educado en la igualdad y que ya vive y disfruta del catálogo de políticas destinadas a equiparar en derechos a hombres y mujeres y, sin embargo, alrededor de un 20% de los jóvenes españoles sigue pensando que el modelo ideal de familia es aquel en el que la mujer trabaje menos horas, o no trabaje, para hacerse cargo de la casa y de los hijos.

Actualmente, las leyes recogen la igualdad entre hombres y mujeres, pero nos seguimos planteando: ¿se siguen manteniendo limitaciones para ejercerla?

¿Siguen siendo un *soltero de oro* un hombre solo y una “*guarra*” una mujer sola? ¿Siguen teniendo problemas para conciliar las mujeres la vida laboral con la privada? ¿Seguimos educando a los chicos para ser duros y fuertes y las chicas sumisas y pasivas? ¿Se sigue castrando emocionalmente a los chicos y sexualmente a las chicas? (*Amparo Tomé, 2005*).

Parece claro que el sexismo sigue teniendo consecuencias negativas para todos, hombres y mujeres. Frecuentemente olvidamos cuestionar los roles asignados por los estereotipos de género, lo que supone mantener situaciones de discriminación tanto para unas como para otros.

Tenemos que seguir persiguiendo la igualdad de derechos y de oportunidades, pero partiendo del reconocimiento de las diferencias entre personas que, como dice Ana Rodríguez Penín, poseen igual valor y dignidad.



Conseguir que se respete el derecho a ser diferentes, pero no desiguales, es decir, evitar que esas diferencias se conviertan en desigualdades (*Aguilar y Torrado, 2007*).

Es necesario tomar conciencia de los valores que transmitimos y que, sin darnos cuenta, mantienen los estereotipos de género.

Es importante tener en cuenta que, tal como parece mostrar el *Proyecto Ariadna*, a nivel europeo se confirma una asociación “*peligrosa*” bastante extendida entre el alumnado masculino más cercano a la

adolescencia: el orden, el método, y el trabajo sistemático y rutinario que se exige desde el aula tiene, para ellos, características que asocian a lo femenino.

Lo masculino aparece asociado al dominio del espacio y del tiempo, al apresuramiento, al *“hacer las cosas de cualquier manera”*, porque lo importante es el ingenio.

Reunir a los chicos y las chicas en un mismo espacio no hace posible evitar las desigualdades, no se puede equiparar a la coeducación, la cual considera la escuela como un espacio no neutral en el que se transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos, superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niños y niñas.

Para el logro de estos objetivos contamos con recursos y programas con una larga trayectoria de aplicación en los centros educativos.

El pasado mes de abril, el Instituto de la Mujer y las federaciones de educación de varias organizaciones reunidas bajo el nombre de Sindicadas, editaron una unidad didáctica en honor a las maestras del 31.

Rosa, una de las autoras, pone de relieve que *“aunque hemos avanzado y en clase los niños interactúan con las niñas, en cuanto salen al patio, ellos juegan al fútbol y ellas al corro de la patata”*. Luchi, otra de las autoras, por su parte señala que, *“aunque nuestros adolescentes conocen bien la teoría, la práctica es muy diferente”*. Ambas profesoras creen que *“aún queda mucho por hacer”*.

¿El problema? *“Que en la escuela hemos avanzado mucho, pero en la vida no”*.

¿La solución? *“Que haya más conexión entre la familia, el centro y el entorno”*. Y eso es lo que entendemos, que son muchas y varias las influencias que tienen nuestros alumnos y que en la escuela no podemos trabajar de manera aislada sino contando, amén del alumnado, con las familias, con el entorno y lo que éste nos brinda.

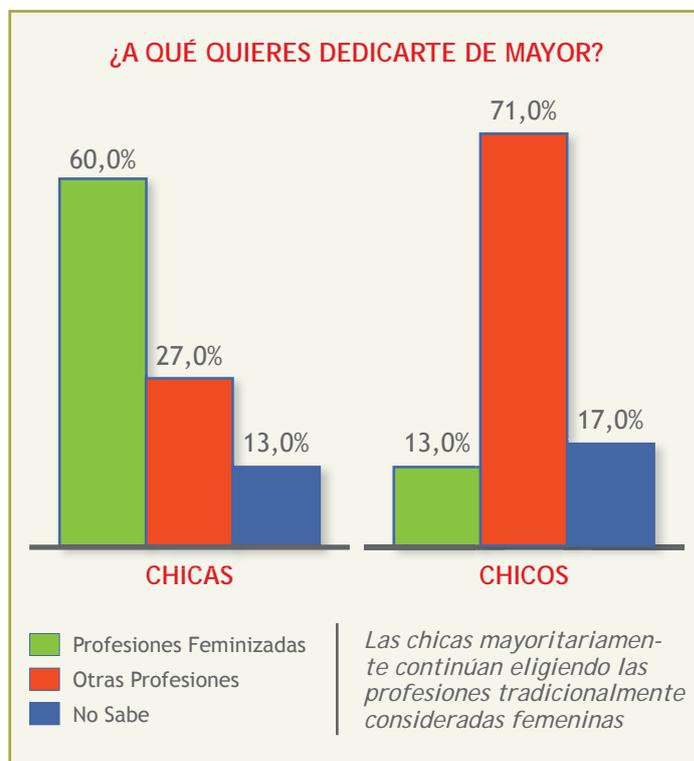
En Albacete, entre los diferentes programas que se llevan a cabo, destacamos tres que se realizan de forma regular en los institutos de enseñanza secundaria.

El proyecto ***“Educando en igualdad, trabajando en igualdad”*** está enmarcado dentro del Programa *“Promoción de la igualdad de oportunidades”* que

el Centro de la Mujer de Albacete desarrolla desde 2002. Desde este año se han realizado diversas actuaciones de promoción de la igualdad en los ámbitos educativo y laboral/empresarial.

“Educando en Igualdad”, va dirigido al primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los Institutos de Albacete y se desarrolla a través de sesiones prácticas con el alumnado de estos cursos, además de otras actuaciones dirigidas al profesorado y las AMPAS. Así, a través de distintas actividades y dinámicas se han trabajado temas como *“El reparto de tareas en el ámbito familiar”*, *“Educación emocional y resolución de conflictos”*, *“La elección profesional”*, etc.

Los datos que han recogido en el desarrollo del programa arrojan información tan interesante como la que se refleja en la siguiente gráfica y que nos debe hacer reflexionar sobre la necesidad de continuar trabajando en estos temas.



Programa ***“Asexórate”***. Talleres educativos de prevención de violencia sexual en jóvenes albaceteños promovidos por la concejalía de Educación del Ayuntamiento y coordinados por el centro de planificación familiar.

La actividad que proponen está orientada a la educación emocional, sentimental y sexual para lograr unas relaciones afectivas en igualdad. Carmen Toledo, coordinadora del programa, defiende que *“no existe una sexualidad equilibrada si no se trata desde la igualdad, por lo que hay que trabajar esa igualdad y darles a los jóvenes la posibilidad de entenderla y disfrutarla”*.

Programa "*Cambiando Roles*" dirigido a alumnado de 3º y 4º de ESO a través de dinámicas y debates hacen reflexionar a nuestro alumnado de manera muy acertada sobre los roles y estereotipos que todavía se reproducen, así como actitudes de discriminación que conducen a situaciones de desigualdad.

Otros recursos

En Internet disponemos de multitud de programas y materiales para trabajar en nuestras aulas. En los siguientes enlaces hay una selección de los mismos.

www.educarenigualdad.org Recursos educativos para la igualdad y la prevención de la violencia de género: documentos, materiales educativos, vínculos hacia materiales diversos sobre sexismo en TV, coeducación...

www.inmujer.migualdad.es/mujer/programas/educacion/materiales Web del Instituto de la Mujer que facilita innumerables recursos didácticos.

web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca La Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica y el Instituto Asturiano de la Mujer han creado este blog del Gobierno del Principado de Asturias.

Para saber más

DUQUE, E. (2006): *Aprendiendo para el amor o para la violencia*. Ed. El Roure.

SANCHÍS, R. (2006): *Todo por amor*. Ed. Octaedro.

ESSOMBA, M. A. (coord.) y otros (2007). *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Colección: Conocimiento Educativo. Edita Instituto Superior de Formación del Profesorado. MEC.

GAIRÍN, J. y RIFA, J. (coords). *Coeducar y prevenir la violencia de género*. Revista Temáticos Escuela. Ed. Wolters Kluwer.

Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos (2007). *Sistema Sexo-género*. Unidad Didáctica. Ed. Catarata. MEC.

Revista de Educación, Nº 342. Enero - Abril 2007. *Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación*. MEC

El proyecto Tuning y las competencias genéricas

Por Juan Carlos Martín Gutiérrez

Orientador del IESO "Princesa Galiana" y profesor asociado en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UCM.

Los sistemas educativos europeos están inmersos en el llamado marco de la declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga.

Bajo estos dos ámbitos se crea el área de educación Europea que responde a una serie de oportunidades y necesidades que afectan a la sociedad europea en general y la educación superior en particular.

Dentro de las necesidades más imperiosas está la profundización en la cooperación entre instituciones de educación superior europeas, con todo lo que conlleva, entre ellas, la movilidad de los profesionales a nivel europeo.

En la declaración de Bolonia, unos de los apartados referentes a la necesidad de desarrollo de titulaciones compatibles y comprensibles, es el proyecto Tuning que "considera que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional de los poseedores de dichos títulos es comparable y si sus perfiles académicos y profesionales también lo son".

Partiendo de esta idea se pone en marcha, en colaboración con diversas universidades europeas, la tarea de homogeneizar los perfiles profesionales y académicos, para favorecer e impulsar la idea principal de movilidad de los ciudadanos europeos.

Por tanto, el proyecto Tuning, propone como válidas las competencias para expresar la comparabilidad en términos de capacidades que pueden desarrollar los poseedores de una titulación.

Las competencias pueden expresar puntos comunes para las diferentes áreas temáticas, al ofrecer un marco no normativo de referencia para la comunidad académica.

Por tanto, se abre un nuevo paradigma educativo, con la necesidad de ofrecer calidad y el incremento del acceso al empleo.

Cambio social

En la Convención de Salamanca, la calidad fue considerada como base fundamental, y la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, comparabilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior y unir este espacio a la educación para el empleo.

La consideración de educación para el empleo debe ir en paralelo a la concepción de una educación para la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades sociales. Aprendizajes que van más allá del empleo para incluir demandas y patrones que la comunidad académica ha establecido en relación con determinadas cualificaciones.

Una vez explicado el marco teórico-práctico de actuación del Proyecto Tuning, uno de los objetivos a alcanzar, en relación, con un sistema de titulaciones comparables y comprensibles, es la de facilitar el reconocimiento académico y profesional para que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones en todo el Espacio Europeo de Educación Superior y la mejor opción es el postulado de competencias genéricas y específicas de los graduados y de paso contribuyen al desarrollo de unos títulos mejor definidos y el perfeccionamiento de sistemas de reconocimiento capaces de reflejar la diversidad de cualificaciones subyacentes.

Qué son las competencias

Basándonos en las ideas anteriores, y en consonancia con el objetivo de aumentar la empleabilidad de la población europea y de mejorar el aparato socio-productivo, una de las aportaciones fundamentales del proceso de Bolonia fue concretar el concepto de competencia, en el centro de la formación de los estudiantes universitarios y de la educación superior.

En el mundo laboral este término ha sido ampliamente utilizado, por lo tanto no es un concepto nuevo, pero en este momento aparece otra vez con fuerza, con un nuevo sentido.



Según el Proyecto Tuning, del concepto de competencia, si fuera fragmentado, se obtendrían unos elementos reiterativos en cualquier definición como son:

- Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados.
- Vinculados a rasgos de personalidad.
- Sólo toman sentido en la acción.
- Se adquieren de forma continua con formación más experiencia.
- Permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto.

Estos parámetros se centran en el aprendizaje del estudiante, puesto que el estudiante es quien tiene que aprender por su cuenta a adquirir información, evaluarla y aplicarla.

La propuesta es el *panel de competencias genéricas*, clasificado en tres grupos:

Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organización y planificación.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Habilidades de gestión de la información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

Competencias interpersonales:

- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos en otros campos.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

Competencias sistémicas:

- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprender.
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar ideas (creatividad).
- Liderazgo.
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

Partiendo de estas competencias, es lógico pensar que el actual sistema en el que están basados los programas educativos universitarios necesita de unos ajustes.

Esta renovación radical, según Cano y Carbonell, está basada en varias dimensiones:

1. La conversión de la información en conocimiento.
2. La selección de conocimientos a partir del *less is more*.
3. La superación de la fragmentación por el conocimiento integrado.
4. La adquisición de competencias básicas para adquirir y afianzar el conocimiento y la formación.
5. Los modos de enseñar y aprender.

El aprendizaje por competencias no es una mera tecnología educativa orientada al desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del “saber” y “saber hacer” al “saber ser o estar” (Morin, 1999; Pérez, 2008).

Por otra parte, frente a ciertos “vicios” del aprendizaje tradicional, el aprendizaje por competencias implica el desarrollo de capacidades; no sólo la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados, sino que supone la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes, para desarrollar acciones no programadas previamente (Angulo, 2008).

Las competencias incluyen actitudes (ser), conocimientos (saber), habilidades instrumentales (hacer), habilidades metacognitivas (aprender), todo ello considerando el desempeño dentro de un contexto de vida y trabajo en común (convivir y trabajar juntos).

En este sentido, socializar el conocimiento, saber buscarlo, saber analizarlo, saber representarlo, saber evaluarlo y saber cómo utilizarlo es, con toda seguridad, una nueva fuente de riqueza para cualquier titulado que quiere competir en la nueva economía del conocimiento.

De ahí que los sistemas educativos universitarios tengan que adaptarse a este importante cambio, rediseñando los contenidos, los procedimientos de aprendizaje para la resolución de problemas y los métodos de enseñanza (Díez, et al. 2009; Díez y García, 2010), fomentando la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida (de Miguel, 2006).

Es importante que los estudiantes desarrollen una amplia autonomía de pensamiento que les permita adquirir, compartir y transferir conocimiento durante toda su vida (Auguste et al., 2010; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Actualmente, las Universidades están trabajando en el desarrollo de estas competencias dotando a los programas de las asignaturas de este contexto y contenido, con el fin de definir e identificar qué competencias genéricas hay que desarrollar. Por ello, se trata de facilitar herramientas para que aumente la responsabilidad de los alumnos en su “aprender a aprender” técnicas y habilidades para desarrollar las competencias genéricas que debe dominar, y el primer paso es tener las capacidades necesarias para poder conocer en qué niveles se encuentra.

Pretendemos que el sujeto pueda conocer, en todo momento y de una manera casi lúdica, sus niveles de ejecución en la competencia genérica. Así será consciente de las limitaciones que debe superar para conseguir un dominio competencial aceptable a sus necesidades y atender satisfactoriamente los requerimientos del medio en que se desenvuelve.

Se trata de motivar a los alumnos para el desarrollo de sus competencias genéricas desde el autoconocimiento de la situación de cada uno.

La necesidad de incrementar las competencias debe partir del convencimiento personal de cada uno para, a través de los aspectos cognitivos, descubrir sus necesidades y generar una verdadera motivación intrínseca basada en el autodescubrimiento de su situación y posibilidades de mejora.

Esta situación potencia el aprendizaje significativo y convierte a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias específicas en las aulas, en el medio propicio para impulsar el desarrollo de las competencias genéricas interconexionadas con el quehacer cotidiano del alumno universitario.

La universidad debe lograr una capacitación más eficaz y eficiente del alumnado universitario que favorezca y facilite su incorporación y adaptabilidad al mercado de trabajo. De ahí la relevancia que se otorga en la actualidad a la agregación de “competencias genéricas” a los currículos universitarios europeos, precisamente como competencias orientadas a fomentar la empleabilidad de estos alumnos. De este modo se concibe precisamente en el *Proyecto TESE* (Tuning Educational Structures in Europe).

Referentes bibliográficos

ASTIGARRAGA ETXEBERRIA, E. (2007): *Proyecto TICAP. Planificación y organización en el trabajo:*

- Proyecto Tuning, 2ª parte, p. 8, (www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_3.pdf)
- Proyecto Tuning, glosario, p. 280 (www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_12.pdf)

CHAMORRO, C. y PLAZA, P. (2005): *Iniciación a la docencia universitaria*. Madrid. UCM.



Nadie tan Feliz: *Respiros familiares - Vacaciones*

Por M^a Paz Arellano Ayllón

Profesora de Educación Física en el I.E.S. Puerta de Cuartos de Talavera de la Reina.

Los programas de respiros para los que nosotros trabajamos están dedicados a personas con discapacidad, principalmente intelectual.

A mi, personalmente, me gusta llamar a estos programas “vacaciones”. Son las vacaciones de muchas personas, que, por un motivo u otro, no tienen la oportunidad de disfrutar de su período vacacional, sus fines de semana o sus puentes como cualquier otra persona.

Los objetivos de las vacaciones que nosotros, de forma general, nos planteamos son:

- Cubrir las necesidades personales, sociales y familiares de las personas con discapacidad.
- Ofrecer una alternativa de tiempo libre al colectivo.
- Contribuir a la organización familiar en periodos vacacionales.
- Dar un servicio para la mejora de la calidad de vida para las personas con discapacidad y sus familias.

Gracias a estos respiros hay muchas personas beneficiadas. Para explicarlo mejor, podemos dibujarlo como un triángulo de beneficiados:

- En el primer vértice y más importante están los participantes, los chicos y chicas a los cuales se destinan, esos chicos y chicas con una discapacidad intelectual, pero con diferentes capacidades tan difíciles de encontrar en las personas.
- El segundo vértice lo dedicamos a las familias. Padres, madres, herman@s, tutores/as... que dedican su tiempo y su vida a ell@s, que hacen verdaderas maniobras para compaginar sus vidas laborales, personales, familiares... con la atención a su hij@, su herman@, su nieto@... y siempre dándoles todo el cariño que necesitan.
- Y como vértice final, estamos las personas que trabajamos con ell@s y para ell@s durante sus vacaciones. Este vértice lo explicare más adelante.

Cuando la gente me pregunta a lo que me dedico fuera de estos respiros y digo que soy profesora de Educación Física, siempre me miran sorprendidos. Yo siempre respondo de la misma manera, *¿Por qué no?, ¿Por qué no compaginar el deporte y la actividad física con el maravilloso mundo de la discapacidad?*

Durante las salidas les facilitamos diferentes experiencias deportivas, actividades en la naturaleza y juegos muy gratificantes que ellos mismos modifican según les apetece, les conviene y les gusta y que al final se convierten en nuestros nuevos deportes o juegos.

Se organizan respiros tanto de fines de semana como en periodos vacacionales. Durante estos días, normalmente nos alojamos en albergues que nos ofrezcan condiciones propias para nuestro grupo.

Marcamos unos horarios para la organización y, sobre todo, buscamos y planificamos las actividades que más le gustan a los/as participantes, tanto deportivas, como talleres, música, cine, juegos, Karaoke, actividades multiaventura, sendas a caballo...

La ratio se ajusta a las necesidades de l@s participantes, tanto para atenderles en sus necesidades básicas (comer, ducharse, lavarse los dientes, poner un pañal...) como en necesidades psicosociales, de comportamientos, de la vida diaria (hacer la cama, ir a comprar, poner la mesa, relacionarse...).

Estos programas son muy necesarios y recomendables para todas las familias. Para l@s participantes significa salir del ámbito ordinario, encontrarse en nuevos ambientes, compañer@s, compartir espacios, atenciones..., además de poder disfrutar de nuevas actividades y situaciones que tan lejanas están en el día a día. Para las familias son tan necesarias como para ell@s, para desconectar, hacer cosas diferentes sin limitaciones, y porque para que una persona pueda cuidar a otra, primero tiene que estar bien y cuidarse a sí misma.

Muchas veces, los testimonios de las familias son impresionantes y ahí te das cuenta de cómo realmente estos programas vacacionales tienen tantos vértices de beneficiarios: familias que no hacen una vida social o de pareja, herman@s pequeñ@s que demandan atención, amig@s que hace mucho tiempo que no veían..., y en estos momentos es cuando pueden recuperar todas esas cosas.

La entidad en la cual participo personalmente surgió hace un tiempo uniendo la motivación, las ganas y la ilusión de un grupo de personas, profesionales del sector, que decidimos crear nuestra asociación bajo el nombre "Nadie Tan Feliz". Desde que leímos el maravilloso libro al que da título, para nosotr@s estas tres palabras ya se habían convertido en nuestro lema de vida.

Y aquí es cuando retomo el tercer vértice: somos indirectamente los grandes beneficiados de estas vacaciones, ell@s nos llenan de vida, nos recargan las pilas para volver a nuestro día a día, nos regalan a diario sus sonrisas, sus abrazos, sus travesuras, las trampas a la hora de jugar... nos regalan vida.

¡¡GRACIAS chic@s por dejarnos crecer con vosotr@s, gracias porque no hay NADIE TAN FELIZ!!

Si os interesa participar estaremos encantados de abrir nuestras puertas.

Podéis contactar con nosotr@s en el teléfono: 655 973 055 o enviando un email a la dirección nadietanfeliz@gmail.com



ACREDITA:

un nuevo procedimiento para la cualificación profesional

Por Pedro Carlos Almodóvar Garrido

Orientador Educativa en el Centro de Personas Adultas
"Castillo de Consuegra" de Consuegra (Toledo).



Información General



nace al amparo del REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Con este programa, se presenta un procedimiento de homologación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o por vías no formales de formación, esto es, fuera de la formación profesional reglada que se imparte en los Centros Educativos.

Este nuevo procedimiento surge a partir de una iniciativa impulsada de manera conjunta por el Ministerio de Educación y el de Trabajo e Inmigración que cada Comunidad Autónoma, en el ejercicio de sus competencias, desarrollará según su realidad formativa, profesional y circunstancias contextuales de la situación laboral.

Todo ello, con el fin de facilitar la empleabilidad de los ciudadanos, la movilidad, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y favorecer la cohesión social, especialmente de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida.

El procedimiento tiene un enfoque transnacional, eminentemente europeísta, y viene a hacer realidad algunos de los principios contemplados en la LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, cuya finalidad principal es la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

En resumen, se trata de un procedimiento de convergencia de las dos grandes vías de Formación Profesional (educativa y laboral), y de la experiencia laboral, persiguiendo una homologación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional, que doten de validez en todo el territorio nacional a los títulos de Formación Profesional y los Certificados de Profesionalidad, siempre tomando como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que constituye el auténtico vademécum que regula la titulación y acreditación de la F.P. en nuestro estado.

Para los lectores/as poco familiarizados con los fundamentos teóricos/técnicos de la Orientación profesional y el campo de las cualificaciones profesionales, exponemos a continuación unos conceptos básicos que ayuden a comprender mejor el *intrínquis* del Programa.

¿Qué es un Certificado de Profesionalidad?

Es una acreditación oficial, otorgada por la administración laboral competente, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo.

¿Qué es un título de Formación Profesional?

Es el documento que se obtiene al superar las enseñanzas de un ciclo formativo de la Formación Profesional del Sistema Educativo. A diferencia de los Certificados de Profesionalidad, los títulos tienen validez académica y profesional, por lo que permiten continuar hacia otros niveles del sistema educativo, ya sea al Bachillerato (en el caso de Grado Medio), ya sea a los estudios universitarios (en el caso de Grado Superior).

Niveles de Cualificación

Otra idea interesante que debemos conocer es que en el Sistema Educativo español, las cualificaciones de nivel I son las contenidas en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), las de nivel II son las incluidas en los ciclos de Grado Medio y las de nivel III son las propias de los ciclos de Grado Superior de Formación Profesional.

De tal modo que, tanto los títulos de F.P., como los certificados de profesionalidad, están constituidos por varias Unidades de Competencia, que son realmente el objeto de evaluación y acreditación de esta iniciativa.

Veamos, a través de un ejemplo tomado del currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, como pueden convalidarse determinados Módulos del mismo, mediante la acreditación de unidades de competencia:

Correspondencia de las unidades de competencia acreditadas de acuerdo a lo establecido en el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, con los módulos profesionales para su convalidación

UNIDADES DE COMPETENCIA ACREDITADAS	MÓDULOS PROFESIONALES CONVALIDABLES
UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinarse con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales.	0017. Habilidades sociales.
UC1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas.	0011. Didáctica de la Educación Infantil.
UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, y programas de intervención en situaciones de riesgo.	0012. Autonomía personal y salud infantil.
UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil.	0013. El juego infantil y su metodología.
UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.	0014. Expresión y comunicación.
UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos, y las relaciones del niño o la niña con sus iguales y con las personas adultas.	0016. Desarrollo socioafectivo. 0018. Intervención con familias y atención a menores con riesgo social.
UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de 0 a 6 años.	0015. Desarrollo cognitivo y motor.

Por tanto, cualquier ciudadana/o participante en el procedimiento ACREDITA, que obtuviese una evaluación positiva en cualquiera de las Unidades de Competencia, tendría convalidados los Módulos correspondientes del Ciclo.

En el desarrollo del procedimiento, se distinguen tres fases:

- **Asesoramiento.** Constituye la fase propia de intervención de los Servicios de Orientación que prestarán información, guía y acompañamiento a todas las personas interesadas en participar en el procedimiento.
- **Evaluación.** Realizada por Comisiones compuestas por profesionales expertos en la Familia Profesional vinculada a las Unidades de Competencia que se pretenden acreditar. En ella, el candidato/a tendrá que demostrar sus competencias profesionales.
- **Acreditación.** De carácter burocrático, supone la expedición de la correspondiente acreditación de cada una de las unidades de competencia que se hayan superado.

El Procedimiento ACREDITA en Castilla-La Mancha

Nuestra Comunidad ha sido la segunda, tras Aragón, en publicar una convocatoria de participación en el procedimiento. El plazo de presentación de solicitudes transcurrió entre el 4 y el 28 de enero de 2011.

En esta convocatoria la acreditación se ha dirigido a las Unidades de Competencia de tres cualificaciones:

- Atención sociosanitaria a personas en el domicilio (nivel 2).
- Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (nivel 2).
- Educación infantil (nivel 3).

Se han convocado un total de 750 plazas, distribuidas equitativamente entre cada una de las tres Cualificaciones. Las solicitudes recibidas están en el entorno de las ¡¡9.000!! De tal modo que tras superar un exhaustivo proceso de baremación, las 250 seleccionadas por cada Cualificación, pasarán a la fase de evaluación, que dado el gran número de solicitudes presentadas se prevé que comience en el mes de junio.

En próximas convocatorias se tiene previsto acreditar también competencias profesionales relacionadas con perfiles relacionados con la Hostelería y el Turismo y con la Reparación y Mantenimiento de vehículos.

El papel de los Servicios de Orientación

En consonancia con el planteamiento organizativo y la propia estructura y esencia del Programa, las iniciativas de Orientación han venido desarrollándose desde los Servicios de Orientación del SEPECAM y desde los Departamentos de los Centros de Educación de Personas Adultas. Previamente, y en algún caso en paralelo al proceso, se ha realizado un curso de formación específico, de 35 horas de duración, para garantizar una intervención profesional adecuada en el procedimiento.

En las tres convocatorias que se han ofertado se han formado un total de 270 Orientadores/as de nuestra región, la mayor parte de ellos del Servicio Público de Empleo y, prácticamente, toda la totalidad de los Orientadores/as educativos de los CEPAs.

En cuanto a la intervención profesional específica, ésta comienza con una primera fase de difusión generalizada de la convocatoria entre aquellos sectores de empleo que pueden acogerse a la misma. Hay que plantearla bajo tres principios fundamentales:

- Servicio abierto y permanente que informe y oriente sobre el procedimiento a las personas que lo soliciten.
- Facilitar que las personas puedan tomar una decisión fundamentada sobre su participación en el proceso.
- El acompañamiento necesario en el inicio y desarrollo del mismo.

El siguiente paso consiste en una reunión informativa y de orientación de carácter grupal o individual, la cual se acreditará individualmente a cada persona asistente, ya que la misma tiene una valoración de 2 puntos en el baremo de selección de participantes (equivalen a 4 años de experiencia laboral).

Posteriormente, según recoge la normativa, una vez finalizada esta fase, el asesor o asesora, atendiendo a la documentación aportada, realizará un informe orientativo sobre la conveniencia de que la persona seleccionada acceda a la fase de evaluación.



A partir de aquí, las intervenciones se realizarán de manera puntual y personalizada con aquellos candidat@s seleccionados, e irán dirigidas esencialmente a la creación de un dossier profesional de carácter personal, así como al asesoramiento sobre posibilidades e itinerarios académicos/formativos para completar de la manera más propicia el perfil profesional y de cualificación.

Concretando, podríamos identificar como funciones básicas de los Servicios de Orientación las siguientes:

- Informar sobre el Programa ACREDITA.
- Valorar las ventajas derivadas de la superación del procedimiento.
- Ajustar las expectativas en relación al mismo.
- Ayudarle a utilizar los instrumentos de apoyo.
- Orientar a lo largo del proceso (con candidatos inseguros).
- Elaboración de un informe individual.
- Información sobre otras convocatorias.
- Apoyo y ayuda para comprender y participar en la dinámica de la convocatoria.
- Ayudar a rentabilizar sus resultados: valorar y utilizar las opciones formativas, solicitando las convalidaciones para alcanzar un Título de FP o un Certificado de Profesionalidad.

Como conclusión, podemos resaltar que el Programa ACREDITA conlleva unos cambios de alto calado en el panorama de la Formación Profesional del estado español. Abre nuevas vías de cualificación para toda la ciudadanía y aporta una serie de ventajas como puede ser la convalidación de algún o algunos módulos de un título o de un Certificado de Profesionalidad, así como completar la formación para la obtención de un título de F.P. o de un certificado de profesionalidad, lo que mejora las oportunidades laborales y contribuye al desarrollo personal y profesional.

En el campo de la Orientación Educativa se genera un nuevo e importante frente de intervención profesional, especialmente para los profesionales que ejercen sus funciones en los CEPAs, aunque también tiene repercusión en los Departamentos de aquellos IES que ofertan enseñanzas modulares de Formación Profesional.

Para saber más

Portal de Orientación Profesional de la JCCM, pop.jccm.es

Portal de Orientación Profesional del Ministerio de Educación, todofp.es

NORMATIVA:

- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- Orden de 29/12/2010, de la Consejería de Empleo, Igualdad y Juventud y de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se convoca en Castilla-La Mancha el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación para determinadas unidades de competencia



Amador

o el dilema moral de Marcela

Por M^a Carmen Fernández Almoguera
Orientadora Escolar en el CP Alfonso VI de Toledo.



Un dilema es una situación, real o imaginaria, en la que entran en conflicto dos valores morales y ante la que se debe elegir un curso de acción.

La discusión de dilemas morales es un método para la Educación en Valores o la Educación Moral creado por Lawrence Kohlberg y que de forma específica sirve para desarrollar “el juicio moral”.

Parte de la consideración de que el diálogo sobre una situación en la que entran en conflicto dos o más valores morales, puede producir un desequilibrio en las estructuras o modos de razonar de los estudiantes que están en un estadio más bajo de los que participan en la discusión.

Cuando trabajamos los valores con el alumnado, siguiendo a Manuel Segura, *educamos en la empatía, entrenamos en el diálogo, en el saber escuchar y saber comunicar con claridad el pensamiento, enseñamos a negociar, desarrollamos la solidaridad y les preparamos para ser críticos con la realidad personal y social.*

Podemos seguir el siguiente procedimiento metodológico para abordar los dilemas morales:

1. Preparar al grupo: motivar, establecer normas de intervención y discusión...
2. Ofertar dilemas: escoger aquellos que sean significativos para el alumnado.
3. Presentar el dilema: de forma narrada o escrita. Es importante constatar que el alumnado ha comprendido los elementos centrales.
4. Pedir una posición inicial: escribirán su postura y una o dos razones del porqué. Después manifestarán a mano alzada su opinión.
5. Discusión en pequeños grupos: pueden agruparse en función de la opción tomada o bien entre los que toman diferente opción. Han de llegar a una decisión.
6. Discusión en el grupo-clase: los portavoces informan sobre las opciones de los grupos pequeños y sus razones.
7. Intervenciones individuales espontáneas en el gran grupo.
8. Resumen final del profesorado: de las razones y opciones aportadas por los grupos.
9. Reconsideración individual de las posiciones iniciales: es interesante solicitar al alumnado que manifieste al grupo si el debate ha modificado su opinión inicial y en qué.

AMADOR (2010)

FICHA TÉCNICA

Título original: Amador
Dirección y guión: Fernando León de Aranoa
Producción: Fernando León de Aranoa y Jaume Roures
País y año de producción: España, 2010
Género: Drama
Montaje: Nacho Ruiz Capillas
Fotografía: Ramiro Civita
Música: Lucio Godoy
Interpretación: Magaly Solier, Celso Bugallo, Pietro Sibille, Sonia Almarcha, Fanny de Castro
Dirección artística: Llorenç Miquel
Vestuario: Fernando García
Distribuidora: Alta Classics
Estreno en España: 8 de Octubre de 2010
Duración: 110 minutos
Calificación: No recomendada para menores de 7 años



SINOPSIS

Marcela es una mujer joven en apuros económicos que encuentra un trabajo para el verano cuidando de Amador, un señor mayor postrado en cama, en ausencia de su familia.

Cree ver así sus problemas resueltos, pero a los pocos días Amador muere, dejando a Marcela en una difícil situación. Su fallecimiento la deja sin trabajo, y eso es algo que ella no se puede permitir. Enfrentada a un difícil dilema moral, Marcela va a demostrar que no siempre la muerte puede detener la vida.

FILMOGRAFÍA DEL DIRECTOR

Sirenas (1994), *Familia* (1997), *Barrio* (1998), *Caminantes* (2001), *Los lunes al sol* (2002), *Princesas* (2005), *Buenas noches, Ouma* (2007; capítulo de la película-documental *Invisibles*, que homenajea el 20 aniversario de la ONG Médicos sin Fronteras), *Amador* (2010).

COMENTARIO

El director nos ofrece una película humana y llena de cuestiones existenciales, describe una situación social actual, como es la inmigración y da paso a continuación a contarnos la necesidad de dos personajes solitarios, Amador, un anciano postrado en su cama y al que su hija no presta mucha atención, y Marcela, una inmigrante peruana que acepta el trabajo de cuidar al enfermo para ganar algo de dinero.

Él esconde un secreto que le ayuda a distraer a la muerte, y ella otro que le anima a esperar una nueva vida. Los extremos de la existencia coinciden en una habitación, y esas dos almas se entienden con miradas y silencios, con la complicidad que les lleva a confiarse lo que no les han desvelado a su hija o a su pareja, con la generosidad de saberse necesitados y estar dispuestos a dejar al otro un hueco en este mundo.

FUENTES DE REFERENCIA

CD ROM *Tutorías en Secundaria*. (2002). APOCLAM.

SEGURA MORALES, M. (2000). *Ser persona y relacionarse*. Madrid. Ed. Narcea.

JARES, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Ed. Popular.

KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of Moral development: moral stages and the life cycle*. San Francisco, Harper and Row.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA

TEMA: Dilema moral, la soledad, la pobreza e inmigración versus sociedad del bienestar

ETAPA EDUCATIVA: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación de personas adultas.

ÁREAS CURRICULARES: Historia, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura. Educación para la Ciudadanía, Filosofía y ciudadanía. Temas transversales.

COMPETENCIAS BÁSICAS:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia emocional.

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre los dos mundos descritos en la película.
- Explicar el dilema moral que la película plantea.
- Debatir sobre los problemas que se plantean en la inmigración y el papel de la mujer inmigrante.
- Analizar los puntos de unión de los personajes principales.

VALORES: Vida, ternura e inocencia, bondad y comprensión, valentía y determinación, la maternidad y la ancianidad.

CONTRAVALORES: Egoísmo, pobreza, precariedad laboral, ingratitud filial.

ACTIVIDADES PREVIAS AL VISIONADO DE LA PELÍCULA

A. Trabajo en pequeño grupo: Consulta sobre la inmigración en España (http://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_en_Espa%C3%B1a)

1. Origen de la población inmigrante en España.
2. Características socioeconómicas.
3. Causas de la inmigración.
4. Consecuencias de la inmigración en España.

B. Trabajo en gran grupo: Puesta en común

VISIONADO DE LA PELÍCULA: Breve explicación introductoria de la película.

TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO POSTERIOR AL VISIONADO

1. ¿Cuál es el dilema moral de Marcela? Ella y la hija de Amador, ¿tienen los mismos motivos para la toma de decisiones que han elegido?
2. Aportar otras alternativas que podría haber elegido.
3. Desde la ética, ¿la opción elegida es la adecuada?
4. ¿Cuáles son los dos secretos que tienen Marcela y Amador?
5. ¿En qué detalles se capta la soledad que les une?
6. ¿Cuáles son los puntos de humor que nos plantea la película?
7. Enumerar los valores a destacar en la película.
8. Establecer los contravalores observados.
9. ¿Por qué decimos que Marcela es valiente?, ¿Cuáles son las dos decisiones que así lo demuestran?
10. Debatir sobre la situación de la inmigración teniendo en cuenta las búsquedas realizadas en las actividades previas:
 - Indicar la procedencia de los grupos de inmigrantes que se observan en la película.
 - Describir las características de su forma de vida (barrio, casa, costumbres, modo de subsistencia, etc).

PUESTA EN COMÚN Y CONCLUSIONES: Los representantes de cada grupo exponen las opciones de cada grupo pequeño y sus razones. Se pide si algún componente del grupo, ha modificado su posición inicial respecto a los valores que entran en conflicto en el dilema moral presentado.

COOL: Co - Operative Open Learning

Aprendizaje cooperativo en Austria

Por Ana M^a Ferrando Carretero
Asesora del Centro de Profesores de Ocaña (Toledo).

Las Visitas de Estudio forman parte del Programa Transversal del PAP, y tienen como objetivos específicos la promoción de la cooperación europea, el intercambio de información y experiencias entre especialistas educativos y de formación profesional, en áreas de interés común para los países participantes en el *Programa de Aprendizaje Permanente*.

Las visitas permiten a quienes toman parte en ellas conocer los enfoques adoptados en otros países y ofrecen a las personas con responsabilidades políticas una información mejor y más actualizada de la educación en Europa.

Desde 2007 se han integrado las visitas de estudio destinadas a los especialistas en educación (anteriormente Visitas Arion) y las dirigidas a expertos en formación profesional (antes visitas del CEDEFOP).

Se trata de una acción descentralizada gestionada por la Agencia Nacional (OAPEE), en colaboración con la agencia europea CEDEFOP (Centro Europeo de Desarrollo de la Formación profesional).

Cada año el programa de visitas de estudio se organiza en torno a una serie de temas seleccionados. Las autoridades educativas competentes pueden elegir algunos de los temas o proponer otros en consonancia con las prioridades nacionales.

También pueden optar por organizar las visitas que realizan en su país en torno a un aspecto particular de un tema.

Por otro lado, las visitas de estudio pueden ofrecer la oportunidad de fomentar, iniciar o respaldar actividades relativas a otras acciones del Programa de Aprendizaje Permanente.

Así pues, se aconseja a las personas participantes en visitas de estudio considerar el papel que pueden desempeñar como personas de referencia, dada la oportunidad de entablar una gran cantidad de contactos durante su visita de estudio.

El perfil de las personas participantes deberá corresponder a uno de los siguientes: representantes de las autoridades locales, regionales y nacionales, directores de establecimientos educativos y de formación profesional, centros de orientación, validación o acreditación, jefes de departamento, directores de centros educativos y formadores de profesores, inspectores de educación y formación profesional, representantes de redes y asociaciones de educación y formación, asesores pedagógicos o de orientación, representantes de los servicios educativos, oficinas de trabajo o centros de orientación, directores de recursos humanos, encargados de formación de empresas, representantes de cámaras de comercio, industria y oficios, representantes de organizaciones patronales y de sindicatos, propietarios o directores de pequeñas y medianas empresas, investigadores.

Nosotros, como orientadores de centros educativos, podemos solicitar estas visitas de estudio que son muy interesantes para conocer otros centros, así como otros sistemas educativos e intercambiar experiencias con los distintos participantes.



En Octubre del 2010, del 18 al 22, realicé una visita de estudio en Güssing (Austria). El tema del curso era *COOL: Co-Operative open learning as teaching concept* (aprendizaje cooperativo como concepto de enseñanza).

Asistimos 9 participantes de Suecia, Noruega, Portugal, Francia, Reino Unido, Irlanda y España, con

perfiles tan diferentes como directores de centros, coordinadores de la formación profesional en otros países, asesores de centros de profesores y profesores de diferentes áreas o materias.

COOL es un concepto de enseñanza que se desarrolló en Austria en los centros de formación profesional (alumnado de 14 a 18 años), y su objetivo principal es la promoción de estrategias de auto-aprendizaje y el desarrollo de cualificaciones personales para mejorar las habilidades sociales.

Esta iniciativa empezó en las escuelas de FP de administración en el norte de Austria en 1996 por un grupo de profesores que empezaron a tener dificultades para trabajar con grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos. Este concepto permite a los profesores diferenciar e individualizar partes de las lecciones.

El aprendizaje cooperativo capacita a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas y creativas mientras están trabajando las tareas, preparándoles de esta forma a los que les va a demandar el mundo laboral.

COOL está basado en los principios pedagógicos del plan Dalton:

- Libertad y responsabilidad.
- Cooperación.
- Auto-organización del trabajo.

Los objetivos de COOL son:

- Lograr que los estudiantes sean responsables de su proceso de enseñanza y mejoren sus habilidades de resolución de problemas.
- Reforzar las habilidades individuales y comunicativas que garanticen el desarrollo personal dentro de una comunidad de trabajo.
- Cambiar el foco de enseñar a aprender para poner al descubierto los recursos personales y promover los potenciales individuales.

El trabajo en equipo tanto del profesorado como del alumnado es uno de los aspectos esenciales de este concepto.

Reuniones regulares de los estudiantes (organizadas por ellos) y de los profesores son elementos importantes que reflejan y evalúan el proceso y a la vez dan apoyo al trabajo en equipo.

También proporcionan retroalimentación sobre el desarrollo de las habilidades sociales, y hay un proceso de reflexión y participación de los padres.

El profesor pasa de ser un líder a un guía que da instrucciones cortas y estimula las iniciativas propias de los estudiantes. Se centra en acciones estratégicas, está orientado en el proceso, en las iniciativas del alumnado, con ayuda individual y desarrolla las competencias de los estudiantes.

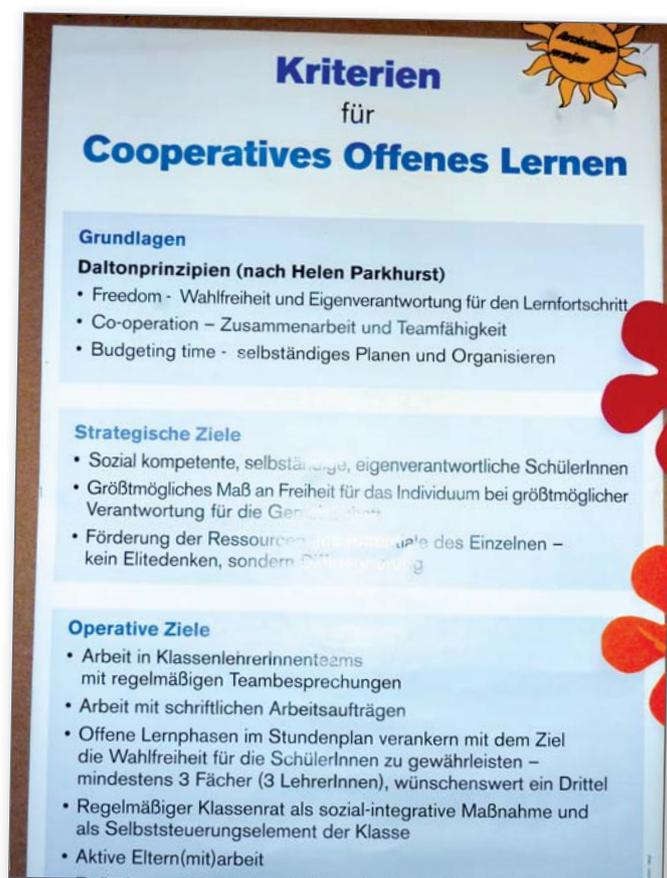
En aproximadamente un tercio de las lecciones los alumnos/as tienen libertad para elegir qué, con quién, dónde y cuando trabajar y en qué tarea.

Se promueve el trabajo en equipo de los alumnos/as a través de:

- Métodos cooperativos de trabajo.
- Reuniones regulares de clase.
- Con seminarios para el desarrollo del trabajo en equipo que conllevan un desarrollo personal dentro de la comunidad; una constante cooperación de equipos pequeños; el desarrollo de habilidades creativas y de comunicación para resolver conflictos y problemas; y se fomenta el liderazgo y manejo de organizaciones.

Como conclusión podemos decir que:

“El verdadero trabajo de la escuela no es encadenar a los alumnos/as a ideas preconcebidas sino darles la libertad para descubrirlas”. Helen Parkhurst, educación en el plan Dalton.



Convivencia y currículo

Por Pedro M^a Uruñuela Nájera
Inspector de Educación.

Aprender a convivir es uno de los objetivos fundamentales que se plantea hoy el sistema educativo.

Como bien señaló J. Delors, la finalidad de la educación no puede limitarse a la transmisión y apropiación de conocimientos. Por el contrario, debe abrirse a nuevos planteamientos entre los que destaca la enseñanza de la convivencia.

La sociedad en la que vivimos en este siglo XXI se caracteriza por su heterogeneidad y pluralidad. A diferencia de la sociedad tradicional, definida por la homogeneidad, el consenso y la uniformidad sobre el modo de vida y sobre los valores que debían orientarla, la sociedad del conocimiento y de la información destaca por la aparición de múltiples modos de vida, por la diversidad de formas a través de las cuales las personas buscan la felicidad. No hay un canon homogéneo, un único modo de vida válido para todos. La diferencia se impone a la uniformidad, el pluralismo caracteriza esta sociedad.

En una sociedad de estas características trabajar la convivencia adquiere gran importancia. En la sociedad tradicional, con un modelo y estilo único de vida impuesto a todos, la convivencia aparentemente resultaba muy fácil: sólo había que seguir las pautas y normas establecidas, practicar las conductas socialmente aceptadas, y nada más. Aquellos que no seguían estas pautas eran excluidos sin más, señalados como personas asociales y, en ocasiones, castigados con penas severas.

Sin embargo, en una sociedad plural, en la que los distintos modos de vida se consideran legítimos, es necesario desarrollar valores de respeto y de tolerancia hacia lo diverso, aprender a valorar la riqueza que aporta la diversidad, saber convivir con lo diferente.

De ahí que la convivencia se haya convertido en un tema fundamental para los sistemas educativos de hoy. No hay que olvidar que la

escuela, en su acepción más amplia, es la única institución por la que en estos momentos pasan todos los chicos y chicas, permaneciendo en ella como mínimo diez años, quince y diecisiete en muchos casos. ¿Va la escuela a dejar pasar esta oportunidad educativa, va a desaprovechar la ocasión de trabajar la competencia necesaria para la convivencia? Sería algo muy difícil de justificar ante la sociedad.

A veces, cuando se hacen estos planteamientos, suelen aparecer diversas objeciones, todas ellas con un denominador común: los profesores y profesoras estamos para impartir una determinada materia, nadie nos ha preparado para llevar a cabo este trabajo a favor de la convivencia, son las familias las que deben hacerlo, y otras opiniones similares. ¿Qué hay de cierto en estos planteamientos?

Quizá lo primero que haya que señalar es que es perfectamente compatible enseñar una asignatura y trabajar a la vez la convivencia, que el alumno/a puede ser muy bueno en una determinada materia y adquirir un alto nivel de competencia en cuanto a la convivencia. ¿Dónde radica la incompatibilidad?

Todos los profesores y profesoras pueden y deben educar a través de su materia, de su asignatura; no pueden quedar reducidos a meros enseñantes, transmisores de determinados conocimientos, como si de una academia preparatoria de exámenes se tratara. Puede ser difícil, pero resulta absolutamente necesario superar este planteamiento reduccionista.

Es preciso ver que, se quiera o no de una manera consciente, con su trabajo docente todo profesor y profesora está educando y transmitiendo un determinado modelo de convivencia.



Las relaciones que se establecen en la clase tanto entre el profesor y sus alumnos como de ellos entre sí, el estilo de trabajo individualista o cooperativo que se fomenta, la manera de ejercer la autoridad, la actitud que se mantiene ante aquellos alumno@s que tienen más dificultades para seguir el ritmo del grupo, son sólo algunos ejemplos del modelo de convivencia que se va desarrollando entre el alumnado.

Probablemente estos aspectos no hayan sido programados como tales por parte del profesor/a, no consten en el proyecto curricular o en la planificación de la asignatura. Pero inciden de manera directa y profunda en los aprendizajes de todo el alumnado que, por ósmosis, aprende lo que se considera que es la manera correcta de convivir.

Suele denominarse este fenómeno como “*el currículo oculto*” presente en todos los centros y aula, y suele señalarse la fuerza de los aprendizajes que hacen los alumnos/as a través del mismo.

El currículo de los centros no puede limitarse únicamente a lo que está programado de manera intencional, son muchos los aspectos que, de manera informal, se van transmitiendo en el día a día con gran eficacia e intensidad.

Es preciso hacer aflorar ese currículo oculto, sacarlo a la luz y plantearse de manera consciente el modelo de convivencia que se quiere trabajar.

Entendemos la convivencia como algo que se va construyendo de manera positiva en los centros todos los días.

Se trata de ir estableciendo unas relaciones con uno mismo, con los demás y con el entorno del propio centro y de fuera del mismo, basadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en los Derechos Humanos. Esto implica eliminar y deslegitimar todo tipo de violencia, rechazar un modelo de convivencia basado en el dominio-sumisión y sustituirlo por un nuevo modelo de derechos y responsabilidades.

La violencia está presente en nuestra sociedad de múltiples formas. Los centros educativos, parte de esta sociedad, tampoco permanecen ajenos a ella. Suele llamar la atención la violencia visible, violencia física, verbal, social, psicológica, sexual, etc.; pero a menudo pasan inadvertidas otras formas de violencia, ocultas pero muy importantes, ya que son el sustento que hace posible la violencia visible. La *violencia estructural*, presente en las normas, leyes y organización de la sociedad, sirve de cimiento y apoyo a las mismas, reforzada y justificada por la violencia cultural, el conjunto de valoraciones, juicios, estereotipos y conceptos que tratan de explicar lo que se ve.

Galtung señala que existe violencia cuando una persona no puede desarrollar al máximo sus potencialidades y que es necesario no limitarse a la construcción de la paz negativa, la ausencia de violencia

directa, sino construir la paz positiva, basada en la justicia y los Derechos Humanos.

Aplicada esta definición al mundo educativo, nos lleva a analizar a fondo los resultados obtenidos a lo largo del proceso educativo. ¿Cómo es posible que, en estos momentos, uno de cada tres alumn@s no obtenga el Título de Graduado o, lo que es lo mismo, no haya desarrollado las capacidades y competencias necesarias para poder llevar una vida digna en el plano personal, social y profesional? ¿Qué otras manifestaciones del modelo dominio-sumisión podemos estar transmitiendo de forma oculta en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Dar más importancia a quien sobresale sobre los demás, crear un clima de competitividad y de carrera por la excelencia, comparar el nivel de competencia de determinados alumnos con el de otros, justificar los resultados únicamente por factores propios de los alumnos/as como que no estudian, no se esfuerzan, etc., pueden ser ejemplos de situaciones de violencia presentes en los centros y que es preciso erradicar desde la educación para la convivencia. Pero, ¿cómo es posible trabajar la convivencia? ¿Cómo se puede incluir en el currículo del centro? ¿Puede trabajarse de manera similar a como se trabajan otras asignaturas?

Trabajar la convivencia en el centro educativo supone revisar toda una serie de aspectos relativos a la orientación educativa, a la organización y funcionamiento del mismo, al establecimiento y seguimiento de las normas y a los contenidos que se imparten en las diferentes materias.

Una escuela que trabaja la convivencia debe centrarse, en primer lugar, en el éxito educativo de todos los alumn@s. Se ha señalado repetidamente la asociación existente entre conductas disruptivas de los alumnos/as y sus resultados académicos.

Pero, más allá de estos problemas puntuales, es preciso señalar que la inclusividad, contar con todo el alumnado y buscar el éxito de todos son notas características de la escuela que trabaja la convivencia en positivo.

Atender la diversidad del alumnado previene los conflictos. Es necesario tener en cuenta que hay diversos tipos de capacidades y que no hay alumno o alumna que no tenga algo bueno; como diría M. Yourcenar, “*hasta los hombres más opacos tienen también sus resplandores*”. Lo importante es adaptar la enseñanza a los ritmos de los alumn@s, buscar la funcionalidad de los aprendizajes y trabajar por el éxito de todos los alumn@s.

Suele decirse que el profesorado no está para eso e incluso suele ironizarse que “no somos como los payasos de la tele, encargados de divertir a nuestro alumnado”.

Trabajar el bienestar emocional del alumnado supone conseguir que el alumno/a se vea a sí mismo como alguien competente, que avanza en su aprendizaje, que va consiguiendo objetivos parciales; en definitiva, alguien que no cosecha únicamente suspensos y sanciones sino que también va consiguiendo éxitos.

En demasiadas ocasiones no se es suficientemente consciente del influjo de nuestras expectativas sobre los resultados de los alumn@s, el llamado *efecto Pigmalión*. Tampoco se tiene conciencia de los mecanismos de atribución utilizados para explicar los resultados de los alumn@s, cargando en ellos de manera casi exclusiva los malos resultados obtenidos.

Es necesario, por tanto, revisar las formas de evaluación, subrayando su carácter formativo respecto de la mejora del proceso de enseñanza que se lleva a la práctica. Y, a la vez, mantener ante los alumn@s una actitud clara, mezcla de control y de afecto, en la que, sin ser permisivos ni tolerar aquello que no está bien, tratemos y cuidemos los aspectos emocionales característicos de la relación profesor/alumno.

Trabajar la convivencia implica igualmente dar prioridad en el currículo a la educación en valores, buscando hacer de la escuela una “comunidad con fuerte densidad moral”. Ello implica aprovechar todas las ocasiones, los diferentes momentos de relación, todos los espacios y tiempos que no sean estrictamente lectivos, y hacer de ellos algo enfocado a la convivencia y a la educación moral. Parafraseando al profesor *Puig Rovira*, supone la construcción de una escuela basada en las tres C: *Cariño, Comunicación y Cooperación*.

Esto implica cambiar muchas de nuestras convicciones e ideas respecto del currículo y los centros. Supone aceptar que las capacidades afectivas y morales son tan importantes como las académicas; creer que todos los alumn@s son capaces y que ni la capacidad de aprendizaje ni la motivación son rasgos inmutables. Y, sobre todo, supone estar convencido de que introducir estos cambios en el currículo no va a suponer aprender menos del resto de los contenidos sino que, por el contrario, el alumn@ va a estar más motivado e interesado en los procesos de su propio aprendizaje.

Además de estos planteamientos generales, es necesario responder a preguntas muy concretas: ¿Cómo se puede prevenir la violencia y trabajar la convivencia

desde las distintas materias? ¿Qué temas habría que introducir, qué cosas deberían reformularse de lo ya existente?

En el currículo actual se tratan diversos temas relacionados con la convivencia; por ejemplo, en el ámbito de Primaria, la resolución de conflictos y la práctica del diálogo como alternativa a la violencia están recogidas en el currículo de Conocimiento del Medio. Lo mismo podría decirse de muchos contenidos recogidos en las distintas versiones de Educación para la Ciudadanía. Ello no quita la necesidad de reforzar estos contenidos y de conseguir introducirlos con un mayor peso e importancia.

Es perfectamente compatible ser muy competente en las diversas materias y ser también muy competente en las habilidades sociales que caracterizan una buena convivencia. Hay que romper la oposición entre ambos planteamientos y trabajar ambos aspectos.

Sin poder poco más que enunciarlos, he aquí una serie de aspectos que deberían ser incluidos y trabajados sistemáticamente en los currículos de las etapas obligatorias:

- Los modos de transformación de conflictos y su resolución desde planteamientos no violentos.
- La práctica del diálogo y la comunicación.
- Los procedimientos para “desaprender” la violencia.
- El desarrollo de la inteligencia interpersonal: aprender a pensar, saber gestionar las emociones, desarrollar las habilidades sociales, el desarrollo moral.
- La práctica de los Derechos Humanos desde el aula y el centro.
- El desarrollo de la interculturalidad.
- El trabajo de las capacidades prosociales.

En definitiva, se trataría de trabajar a fondo las competencias básicas de comunicación, social y ciudadana y competencia emocional. Y hacerlo a través de todas las materias, de la tutoría, del fomento de espacios de relación, etc., adoptando para ello los cambios organizativos que fueran necesarios.

Pero este tema, la organización de los centros y la convivencia, puede y debe ser objeto de un nuevo artículo en la próxima revista.

Descubre el sabor de la vida, descubre los valores

Por Maica Baíllo R. de las Hera
Orientadora del CEIP "Eduardo Palomo".

Queremos compartir con vosotros cómo organizamos el centro el curso 2009-2010 para trabajar de manera específica la convivencia.

Somos el C.E.I.P "Eduardo Palomo" de Santa Cruz de la Zarza (Toledo). El nombre del cole se presta a decir aquello de "Eduardo Palomo, yo me lo guiso y yo me lo como" pero vimos que en cuestión de CONVIVENCIA era cosa de todos y decidimos ponernos manos a la obra.

Lo primero que creímos necesario hacer fue organizar un EQUIPO DE CONVIVENCIA que coordinase las actuaciones a realizar en el centro. Así que el Equipo estuvo formado por el Director del centro, la orientadora y 3 maestras voluntarias, una de cada ciclo de E. Primaria. Nuestro tiempo de encuentro se situaba en los recreos o en las exclusivas, ya que se solicitó disponibilidad horaria para la planificación y organización de las actividades pero no fue concedido.

Lo segundo que hicimos fue elaborar un Plan de Convivencia que fue bautizado con el nombre de: "7 meses, 7 valores", de forma que a lo largo de 7 meses se implicó a toda la comunidad educativa en el trabajo de valores recogidos en el Proyecto Educativo y la Carta de Convivencia.

Nos surgieron muchas preguntas que a lo largo de este artículo vamos a compartir con vosotros.

1. ¿Cómo organizar las actuaciones?

Los criterios seguidos para organizar las actuaciones fueron:

- Utilizar las efemérides (por ejemplo: En Enero el valor de la Paz, porque el 30 de enero es el "Día mundial de la Paz", en Abril el valor de la comunicación, porque el 20 de abril es el "Día del Libro").
- El aprovechamiento de actividades que ya estaban organizadas en el centro (por ejemplo: En febrero se trabajó el valor de la solidaridad porque

en dicho mes se organiza en el colegio la actividad del "bocadillo solidario").

- La presencia de ONGs que realizan actividades en el centro (por ejemplo: en el mes de Noviembre realizó su programa el ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) así que durante ese mes se trabajaron la igualdad y la no discriminación, en el mes de Marzo realizó su programa la "ONG Un Mundo Amigo" y durante ese mes se trabajó la interculturalidad.

2. ¿Con qué recursos externos podíamos contar?

Para trabajar los valores en el centro se realizaron distintas actividades con agentes externos:

- Desarrollo del programa "ESTE ES TU ESPACIO". Éste tiene como objetivo atender a los niños con necesidades educativas especiales fuera del horario escolar (2 horas/dos días a la semana, 4 horas en total). Estos menores presentan discapacidades psíquicas y físicas, y no cuentan con recursos fuera del centro y del horario extracurricular. Se les ofrece un espacio donde puedan realizar actividades lúdicas, deportivas y actividades de estimulación. El proceso ha sido coordinado por la UO; el área de Educación del Excmo. Ayuntamiento ha buscado la vía de financiación de los monitores y de los materiales necesarios y el centro educativo cede el espacio para su desarrollo.
- Actividad "EL BOCADILLO SOLIDARIO". Organizada por el profesorado de Religión (Católica) de los centros de E. Primaria y el IESO, en la que se implica a distintos sectores de la comunidad educativa del municipio: AMPAS, madres y padres de los alumnos y establecimientos colaboradores. Se pretende con esta actividad la toma de conciencia por la comunidad educativa de la necesidad de valorar lo que se tiene y como se puede compartir.
- ACNUR (Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados), la cual desarrollo en el primer trimestre una actuación para la toma de conciencia de los desplazados y refugiados.

- ONG “UN MUNDO AMIGO” que desarrolla el proyecto “UN MUNDO DE COLORES”. Es un proyecto que se viene desarrollando desde hace varios cursos que lleva implícitas dinámicas de grupo para el trabajo de un amplio abanico de valores: solidaridad, respeto, esfuerzo, coeducación, igualdad, etc.
- ESCUELA DE PADRES: donde son los maestros asesorados por la Orientadora los que la realizan con los padres tratando temas como la igualdad, el respeto...

3. ¿Cómo organizamos y llevamos a cabo esos 7 meses 7 valores?

Se seleccionó un valor para cada mes, por ejemplo:

- NOVIEMBRE: día 20 “Día del niño” y día 25 “Día contra la violencia de género”. Valor: *Igualdad*.
- DICIEMBRE: día 3 “Día de las personas con discapacidad” y día 10 “Día internacional de los derechos humanos”. Valor: *Respeto*.
- ENERO: día 30 “Día de la Paz”. Valor: *Paz*.
- FEBRERO: Actividad de centro: bocadillo solidario. Valor: *Solidaridad*.
- MARZO: día 8 “Día internacional de la mujer”. Valor: *Interculturalidad*.
- ABRIL/MAYO: día 20 “Día del libro”. Valor: *Comunicación*.
- JUNIO: día 1 “Día internacional de la Infancia” y día 15 “Día mundial del medio ambiente”. Valor: *el Esfuerzo*.

4. ¿Cómo hacer llegar la información?

Lo complicado era saber cómo íbamos a difundir la información a los distintos sectores (padres, alumnos y maestros) así que utilizamos preferentemente las siguientes vías de comunicación e información:

- La web del centro. Para lo cual, con los responsables de la misma existió una adecuada coordinación que se tradujo en “ir colgando” los materiales generados y poniéndolos a disposición de la comunidad educativa. La web fue utilizada, no sólo como vía de información, sino también de trabajo. En la misma se encuentran todos los materiales elaborados.

- Correos electrónicos: fue la vía de conexión con el Claustro de profesores. Correos electrónicos generados al inicio de curso en los que se enviaba toda la información relativa a la propuesta de actividades que se planificaba para cada mes.
- Se creó un tablón de anuncios específico de información, así como un panel en forma de arco iris se recogían todos los valores a trabajar, distribuidos por meses. Éste estaba situado en un lugar privilegiado del centro para que todos los alumnos lo viesen día a día.
- Se utilizaron todos los espacios posibles del centro: hall de entrada, biblioteca, aula Althia, etc... para dar a conocer el resultado de los trabajos realizados.
- Todo cuanto fuese susceptible para facilitar el desarrollo de una actividad fue utilizado como recurso en esta línea. Se pueden citar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (T.I.C.) como Internet, red Wi-Fi del centro, biblioteca digital, ordenadores portátiles del profesorado, etc...
- Se utilizó el horario del área de Artística: Plástica para la realización de los trabajos.
- En momentos puntuales, se han fusionado los Planes de Convivencia y de Lectura del centro.
- Evidentemente se implicaron a agentes externos especializados en el trabajo de valores: Alto Comisionado de Naciones Unidas en Castilla La Mancha (ACNUR CLM); la O.N.G. “Un mundo amigo” que desarrolla el proyecto: “Un mundo de colores”; a través del proyecto de la Diputación de Toledo: Dipu-Integra; Instituciones locales: Iglesia para coordinar el proyecto: “Bocadillo solidario” y el Ayuntamiento con el programa: “Este es tu espacio” dirigido a alumnado acneae.

5. ¿Cómo evaluar?

El equipo para la convivencia trasladó a los Ciclos la necesidad de evaluar los resultados de la aplicación del programa cada dos meses, realizando una valoración final que fue incluida en la Memoria de final de curso con propuestas de mejora.

Esta valoración final se realizó con una encuesta valorativa que, una vez tabulada, daría las propuestas de crecimiento, innovación y mejora.

Adjuntamos un ejemplo de propuesta para tener una visión más ajustada al trabajo realizado.

ACTIVIDADES

ACTIVIDADES PARA MAESTR@S

Un lunes de 17.30-19.00 programamos una actividad para el profesorado consistente en descubrir que dentro del Claustro somos diferentes unos de otros y que las diferencias deben enriquecer más que separar.

1. Previamente a ese día se hará llegar al profesorado una “encuesta” que se rellenará libremente por aquellos que deseen participar en la actividad.
2. Una vez llegado el día compartiremos un café o infusión, con unas pastas y unos licores.
3. Durante “la hora del té docente” libremente se dará lectura a la encuesta que revela la identidad de cada uno.

ACTIVIDADES PARA PADRES

Se colgarán en la WEB del centro dos recursos:

1. Un parchís intercultural, del cual habrá un ejemplar en el centro (Biblioteca). Se lo podrán llevar a casa solicitándolo previamente el niño/a; este recurso también se puede utilizar en el centro.
2. Un vídeo que facilite el diálogo entre familias e hijos. El enlace es el siguiente:
www.youtube.com/watch?v=9TrsRmCgt4M

ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS A DESARROLLAR EN EL CENTRO

1. Se puede realizar un parchís intercultural en el aula y jugar en grupos.

2. Actividades:

- Con el alumnado de otras nacionalidades del aula o bien de otros cursos próximos, se pueden aprender: saludos, nombres de objetos, normas de cortesía, etc.
- Se puede realizar el horario del aula en distintos idiomas.
- Se pueden realizar juegos populares de otras nacionalidades.

3. Serán actividades complementarias las que se van a realizar con la ONG “Un mundo de Colores”.

OTRAS ACTIVIDADES

Algo en común, investigación, semejanzas y diferencias, todos los colores, tuyo, mío, nuestro, unos mucho - otros poco, vidas paralelas. (Para realizar estas actividades se adjuntan los archivos pdf que las contienen).

RECURSOS EN INTERNET

Enlace al vídeo que se colgará en la web del centro para que trabajen los padres con los hijos en casa:
www.youtube.com/watch?v=9TrsRmCgt4M

Lenguas del mundo: www.etnologue.com y www.fpspa.peopledaily.com

Religiones: Breve reseña de algunas religiones del mundo (budismo, cristianismo, anglicanismo, etc...)
www.apocatastasis.com

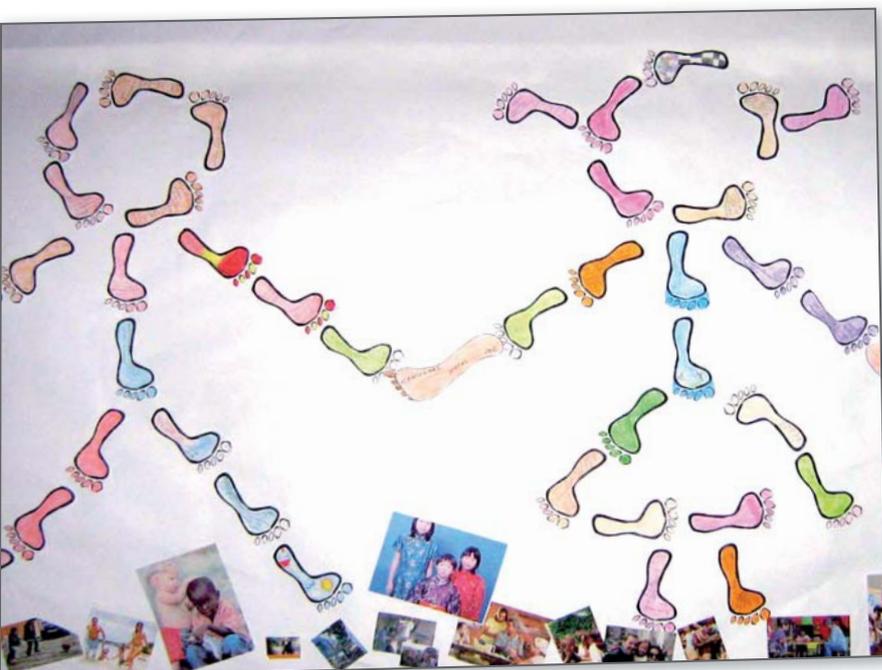
Gentes y costumbres: www.olympus-global.com/en/event/DITLA/index.html

Fiestas: www.jours-feries.com, web dedicada a juegos y fiestas típicos de diversos países.

Cuentos y canciones: www.hevanet.com y www.cvc.cervantes.es/aula/luna

Música: www.estaciontierra.com y www.africanmusic.org

*Este año, aunque es el segundo, seguimos haciéndonos muchas preguntas que nos ayudan a estar continuamente **activos en valores.***

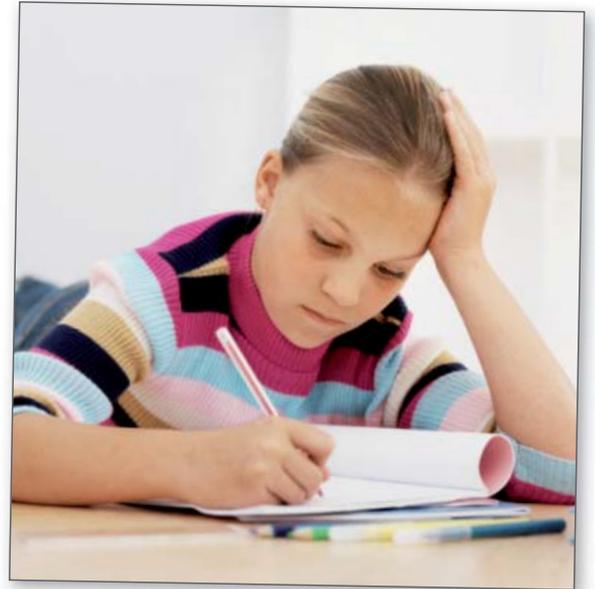


Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica

Niños de 6 a 16 años

Por M^a Jesús Benedet (Neuropsicóloga y docente en la UCM), Ana Isabel Reinoso García (Neuropsicóloga), Carmen Cuenca Muñoz (Neuropsicóloga) y Marisol García-Reyes Beneyto (Neuropsicóloga y logopeda).

Si bien las Escalas de Wechsler han venido constituyendo el instrumento de base más utilizado por los neuropsicólogos, su aportación al diagnóstico diferencial de los pacientes con daño cerebral es, por sí misma, muy limitada. Sólo permiten obtener perfiles de puntuaciones e índices generales (CI u otros), comentar en qué medida unas y otros se sitúan en la media esperada en el individuo evaluado o se apartan de ella hacia arriba o hacia abajo y comparar unas puntuaciones con otras.



Es decir, sólo permite escribir un *informe psicométrico* en el que a la puntuación correspondiente a cada subtests se le asigna el nombre de la función cognitiva que lo designa y, a partir de todo ello, se concluye que el individuo es “normal” o bien -si se concluye que es un paciente- se le asigna una etiqueta “diagnóstica” u otra.

En el primer caso, cuando se trata realmente de un individuo normal (es decir, cuando los valores del Cociente Intelectual, además de situarse entorno a la media o por encima de ella, están basados en un perfil homogéneo), este tipo de evaluación y el correspondiente informe suelen ser suficientes. Pero las cosas son muy diferentes cuando los valores del CI se sitúan por debajo de la media general, o por debajo de los valores esperados en ese individuo en función de lo que, por otras vías, se sabe de él, o cuando el perfil de puntuaciones no es homogéneo. En estos casos, lo que se requiere es un *diagnóstico diferencial* de las alteraciones cognitivas del individuo. Y, ni un informe psicométrico ni un etiquetado (por mucho que se califique a éste de “diagnóstico”) constituyen en ningún caso un *diagnóstico*.

Pero, ya al margen de toda evaluación formal, siempre que un chico presenta dificultades de aprendizaje escolar u otras dificultades cognitivas (incluidas las del lenguaje oral y escrito) -tanto si esas dificultades se reflejan en los tests en puntuaciones diferentes de la media general o de su propia media, como si no (no lo hacen necesariamente)-, lo que se necesita es un *diagnóstico diferencial* que desemboque en un informe que determine la naturaleza exacta de esas alteraciones cognitivas.

Ante todo, en términos de si se trata de un *retraso* o de un *trastorno*; en caso de trastorno, si es *primario* o es *secundario*: en ambos casos, si es *evolutivo* o es *adquirido*. Todo lo cual va a determinar la manera de abordar la atención especializada a ese niño. En segundo lugar, en términos de qué componente del sistema cognitivo del individuo evaluado es el que está directa o primariamente dañado y, por ello, ha de constituir el foco de la rehabilitación, y cómo se puede o no se puede llevar a cabo dicha rehabilitación. En otras palabras, lo que se necesita es un *informe neuropsicológico*.

La razón por la que una evaluación meramente psicométrica -por muy elaborado que sea el informe que se haga a partir de ella- no permite llegar a un diagnóstico diferencial es que, en la ejecución de cada tarea (o elemento) de cada test participan diferentes componentes de diferentes funciones cognitivas. En consecuencia, diferentes pacientes pueden fallar un mismo elemento de un mismo test debido en cada caso a un déficit en un componente diferente de una función que puede ser diferente de la que da nombre al test. Por ejemplo, se puede fracasar en un “test de memoria” sin que la memoria esté para nada implicada en ese fracaso. De ese modo, ni la puntuación final de cada test, ni el CI que se deriva de esas puntuaciones (o cualquier otro índice basado en ellas) permiten determinar cuál es el déficit que, en un paciente concreto, es el responsable de sus bajas puntuaciones.

A fin de superar estas limitaciones de las escalas de Weschler para su uso en la clínica neuropsicológica, Kaplan, Fein, Morris y Delis (1991) desarrollaron un complemento o Instrumento Neuropsicológico (*Neuropsychological Instrument*, o NI) para el uso de la WAIS-R en la clínica neuropsicológica (el WAIS-R-NI), que era la versión que estaba entonces vigente. Una versión española (no publicada) de dicho instrumento fue desarrollada por la primera autora del presente libro y sus colaboradores, para su uso en la investigación (la WAIS-R nunca fue introducida en España por TEA). Más recientemente, Benedet, García-Reyes y Reinoso (2010) desarrollaron un complemento neuropsicológico para la WAIS-III¹.

En cuanto a la WISC, no existe en EE.UU. un complemento neuropsicológico, lo que limita enormemente su uso en la clínica neuropsicológica. A fin de poder utilizar nosotros esta Escala en dicho contexto, las autoras del presente libro han desarrollado un complemento neuropsicológico para la versión española de la WISC-IV y ciertos subtests de la WISC-R que consideran deben ser incluidos en una *evaluación neuropsicológica de base*².

¿Por qué es necesario un complemento neuropsicológico de las escalas de inteligencia tradicionales? Ya Binet, en 1904, subrayó la idea de que, por sí solas, las puntuaciones obtenidas por un chico en su Escala (véase en cualquier test) no permitían determinar las razones de sus fallos ni, por lo tanto, la naturaleza de su funcionamiento intelectual. Por ello, insistió en que su Escala era, ante todo, un instrumento de observación de la conducta del chico durante la solución de cada una de sus tareas o elementos. Dijo que esto -y no la mera puntuación en la Escala- es lo que permite diferenciar a un chico deficiente de un chico que esconde una hermosa inteligencia bajo la escoria de la incultura. Y ésta es la metodología con la que desde entonces se han venido utilizando los tests en la vieja Europa, con excepción de España, que siguió otros derroteros. Cuando los americanos importaron, tradujeron y adaptaron la escala de Binet no importaron con ella esa recomendación del autor o, al menos, no fue recogida por los psicólogos americanos. En el Nuevo Continente las escalas de inteligencia (y, con ellas, todos los tests) pasaron a ser meros instrumentos de asignación de puntuaciones -principalmente, el Cociente Intelectual una vez que, en 1912 (Binet falleció en 1911), el psicólogo americano Stern ideara la fórmula para calcularlo- y, con ello, de asignación de etiquetas. España, quizás debido a su aislamiento de Europa, resultante del bloqueo político al que fue sometida, siguió ciegamente este modo de hacer de los americanos.

Lo mismo que la Escala de Binet y Simon, las Escalas de Wechsler (o cualquier otro test o escala) es un mero instrumento, no para obtener puntuaciones -aunque permita obtenerlas y éstas sean necesarias para otros fines-, sino para suscitar en el individuo que está siendo evaluado, la puesta en juego de las conductas que queremos y podemos, así, observar. Y es esta observación sistematizada, informada por nuestros conocimientos actuales acerca de cómo funciona el Sistema Cognitivo normal y cómo ese funcionamiento se desorganiza en presencia de una lesión cerebral, la que -una vez analizada a la luz de esos conocimientos- nos permite obtener la información necesaria para elaborar un informe neuropsicológico capaz de orientar la intervención especializada del paciente.

El libro de Benedet y otros (2011), contiene una descripción de la metodología específica de aplicación neuropsicológica de cada subtest de la WISC-IV, así como indicaciones precisas acerca de cómo preparar el material a fin de poder seguir esa metodología. Pero, sobre todo, junto a los principios generales que han de guiar una evaluación de las funciones cognitivas si queremos lograr los objetivos señalados, se incluyen extensas consideraciones acerca de los diferentes procesos cognitivos que participan en la solución de cada tarea de cada subtest, y acerca de cómo el daño en cada uno de ellos repercute en la manera como el niño resuelve esa tarea. Es decir, el libro contiene la información necesaria para poder lograr la meta de llegar a saber cuál ha de ser el foco de la rehabilitación de un niño con alteraciones cognitivas, cómo se puede llevar a cabo esa rehabilitación y cómo no se puede llevar a cabo con las garantías mínimas de éxito.

Además, el libro contiene el mismo tipo de información para el complemento neuropsicológico que las autoras han elaborado para determinados subtests de la WISC-R que consideran han de formar parte de una evaluación neuropsicológica de base.

En su conjunto, el instrumento que aquí presentamos convierte a la WISC-IV en el instrumentos de evaluación más potente para la primera etapa del proceso de evaluación neuropsicológica: aquella tras la cual se han de formular hipótesis bien fundadas acerca de la naturaleza de los déficits que presenta el niño

La metodología que proponen sigue, en general, las pautas utilizadas en el libro sobre el complemento neuropsicológico para la WAIS-III, titulado *“Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica. I. Adultos”* (Benedet y otros, 2010).

¹ *“Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica”*. I. Adultos. (Benedet, García-Reyes y Reinoso, 2010). PVP: 28€

² *“Evaluación de las alteraciones cognitivas en la clínica neuropsicológica”*. II. Niños de 6 a 16 años. (Benedet, Reinoso, Cuenca y García-Reyes, 2011). PVP: 30€

NOTA: Los libros los distribuye directamente la Sociedad Española de Neuropsicología. Telf. de pedidos: 91 549 33 29

Acreditación de las competencias profesiones en Castilla-La Mancha

Por Lorena Díaz Huguet y Belén Monroy Pérez
Técnicos de Evaluación de SEPECAM.

Empleo y formación deben aparecer unidos para poder hacer frente a una realidad laboral cada vez más difícil y exigente.

Una experiencia laboral caracterizada por la movilidad entre países, especialmente hacia Europa y que por tanto debe coordinarse a nivel de títulos oficiales para permitir así la movilidad de los trabajadores.

Con el fin de crear un sistema que permita la formación y aprendizaje a lo largo de la vida, así como fomentar la empleabilidad y movilidad, se pone en marcha el procedimiento de acreditación y evaluación de competencias profesionales. Hasta ahora la formación en España se había dirigido principalmente a jóvenes, y de forma residual a trabajadores. Con el nuevo sistema de Cualificaciones los títulos se hacen más accesibles, así como la posibilidad de formarse para cualquier persona.

Por ello se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales -INCUAL- (*Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo*). Su labor consiste en ofrecer un Catálogo de Cualificaciones Profesionales actualizado, que adecúe la formación profesional a las demandas del mercado laboral, y que posibilite el reconocimiento de sus certificaciones en otros países. Y donde el referente de trabajo común será la CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. Entendida como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. (Ley Orgánica 5/2002).

En esta línea de trabajo nos encontraremos CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD (instrumento de acreditación oficial en el ámbito de la administración laboral) y TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL (instrumento de acreditación oficial en el ámbito de educación).

Sin embargo, las Cualificaciones Profesionales no constituyen ofertas formativas, sino que son el referente normativo para el desarrollo de programas formativos de Formación Profesional y de Certificados de Profesionalidad. Por ello, si ambos títulos se basan en la misma cualificación obligatoriamente deben tener una estructura modular básica común, por lo que los alumnos pueden trasladarse de un sistema a otro con total libertad y reconocimiento en sus estudios. Ya no

se trata de cursar un ciclo y obtener un título, sino que existen muchas más posibilidades y combinaciones para obtener una acreditación.

Esto es especialmente importante para los orientadores que están ejerciendo su labor en Formación Profesional, en centros de adultos o en los PCPI. Y deben conocer los itinerarios formativos existentes. Vamos a ver tres vías que son importantes a este respecto.

Por un lado, la administración educativa y la administración laboral se reconocen mutuamente, de manera que un alumno puede cursar módulos en un centro colaborador con la administración laboral (SEPECAM) y posteriormente pasar al sistema educativo y convalidar determinados módulos profesionales de una titulación de Formación Profesional. Esta convalidación es automática y se realiza en los centros educativos donde el alumno se matricule.

Otro aspecto importante es que los denominados PCPI son en realidad Certificados de Profesionalidad que serán certificados por la administración laboral, a pesar de ser impartidos por Educación. Los alumnos deben conocer su derecho a solicitar esta certificación en educación, aunque la previsión es que se realice automáticamente.

Pero lo más novedoso es la nueva vía de Acreditación de Competencias por la experiencia laboral y vías de formación no formal (regulado según *RD 1224/2009*). En Castilla-La Mancha se realizó una experiencia piloto, como el denominado proceso de acreditación *Reval*, donde se acredita a trabajadores Forestales.

Actualmente está en marcha la convocatoria para la acreditación en las siguientes Cualificaciones (*Orden 29/12/2010*):

- Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales.
- Atención sociosanitaria para personas en el domicilio.
- Educación Infantil.

Y se prevé que continúen convocándose procesos de acreditación según vayan surgiendo nuevas necesidades de acreditación.

En este proceso no se acreditan Títulos de FP o Certificados de Profesionalidad, sino las Unidades de Competencia de las Cualificaciones en que se basan esos títulos.

La persona puede acceder a ello bien porque:

- Tenga cursado algún curso no formal (es decir, cursos que no constituyan módulos oficiales de títulos de FP o de Certificados de Profesionalidad), o
- Porque tenga una amplia experiencia profesional en algún ámbito en concreto de los estén abiertos en ese momento.

VÍAS FORMALES

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO:

- Certificados de Profesionalidad
- Módulos vinculados al Sistema Nacional de Cualificaciones.

FORMACIÓN SISTEMA EDUCATIVO:

- Título de Grado Medio o Superior
- Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).
- Módulos asociados al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales para personas adultas.

VÍAS NO FORMALES

- Formación profesional de personas adultas no asociada al catálogo nacional de cualificaciones profesionales.
- Formación no asociada al catálogo nacional de cualificaciones profesionales.

La participación en este proceso es voluntaria y se hará según convocatoria, según las Unidades de Competencia que se acrediten en cada una de ellas.

Durante el proceso el candidato a la acreditación deberá presentar toda la documentación necesaria que demuestre sus conocimientos en la cualificación o unidad de competencia que solicite ser acreditado. Esta documentación puede ser desde *contratos de trabajo, certificados de empresas* donde se especifiquen las funciones a realizar, en el caso de personas autónomas, sería necesaria la *certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social*. También será considerado como experiencia profesional la *labor voluntaria* que las personas hayan desempeñado, siempre que aporten una certificación de la organización donde hayan desarrollado su labor.

También podrá ser objeto de observación en simulaciones del puesto de trabajo, así como entrevista profesional, pruebas estandarizadas...

Si la persona demuestra su competencia será acreditada en cada una de las unidades de competencia correspondiente. Una vez que se hayan acreditado esos módulos (Unidades de Competencia) la persona podrá convalidar esos módulos por Módulos Profesionales en el Título de FP correspondiente o por Unidades Formativas en el Certificado de Profesionalidad correspondiente.

De esta manera se alienta a las personas sin formación a que continúen estudiando y se mantengan actualizadas en un mundo laboral cada vez más cambiante. Sin embargo, para esta convalidación, el alumno deberá cumplir con los requisitos de acceso que se determinen en cada título de Formación Profesional.

Esta nueva vía de acreditación se está realizando actualmente desde la Consejería de Empleo, Igualdad y Juventud y de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, desde el Servicio de Cualificaciones profesionales. (*Orden 29/12/2010* por el que se convoca en Castilla-La Mancha el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación para determinadas unidades de competencia).

Algunas páginas que se pueden consultar y que son de interés respecto a la temática del artículo:

INCUAL: www.educacion.gob.es/iceextranet (acceder a Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales).

CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD: www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/static/Redirect.do?page=cf0502

TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: todofp.es/todofp/formacion/que-y-como-estudiar/oferta-formativa.html

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO NO CERTIFICABLE: www.redtrabaja.es/es/redtrabaja/RXBuscadorEFRED/BusquedaEspecialidades.do

ESQUEMA DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES LO 5/2002 de las Cualificaciones y de la FP



Bibliografía comentada



“ATENCIÓN TEMPRANA 0-3 AÑOS (PRIMER CICLO DE INFANTIL)”

Álvarez Pérez, L. (2011). Madrid. Ed. CEPE.

Guía de referencia y apoyo a los profesores de Educación Infantil que permite identificar ritmos de aprendizaje e introducir la metodología más adecuada correspondiente.

El primer ciclo de Educación Infantil sigue siendo tratado en la actualidad más como una necesidad que como un derecho de los niños y niñas de cero a tres años a una estimulación de sus potencialidades educativas (*Sensat, 2004*).

No existe una política educativa lo suficientemente homogénea que potencie este derecho, ni desde la administración central ni tampoco desde las diferentes comunidades autónomas.

En ocasiones, la propia demagogia sobre la conciliación de la vida familiar y laboral cercena lo que sería el auténtico objetivo de este ciclo: “la estimulación temprana de las habilidades cognitivas, emocionales y afectivo-motivacionales, las cuales, van a constituir la base de todo el desarrollo psicoeducativo posterior.



“CÓMO PROGRAMAR LAS COMPETENCIAS”

Viso Alonso, J.R. (2011) Madrid. Ed. EOS.

En el primer volumen “¿Qué son las competencias?”, se intenta comprender por qué se adopta el modelo competencial para organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. La idea central es que las competencias básicas constituyen la respuesta de las “nuevas inteligencias” a los nuevos contextos sociales.

En el segundo volumen de la trilogía sobre competencias básicas “¿Cómo programar las competencias?”, tiene el propósito principal de facilitar la tarea de la programación a los docentes incluyendo en los principales documentos programáticos -programaciones didácticas y programaciones de aula- las competencias básicas de un modo sencillo, claro y absolutamente integrado con los otros elementos del currículo.

Se desarrolla minuciosamente una metodología de trabajo para incorporar las competencias básicas en los diferentes documentos programáticos con la esperanza de que éste sea el primer paso para que las competencias, una vez programadas, sean la razón de ser del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, para que las competencias transformen la acción educativa.

Este análisis detallado de los elementos de la Programación en los distintos tipos de programaciones que maneja el profesorado, se realiza de un modo eminentemente práctico, con gran profusión de ejemplos en el formato de tablas de programación y una explicación minuciosa del modo en que estas tablas vienen completadas.

Esta propuesta se completa con la posibilidad de acceder el lector a la página web del editor (www.eos.es) y en la zona de DESCARGAS encontrará EJEMPLOS PRÁCTICOS más amplios sobre distintos modelos de programación por competencias.



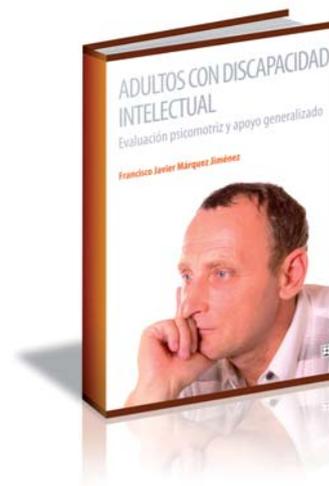
“ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. EVALUACION PSICOMOTRIZ Y APOYO GENERALIZADO”

Márquez Jiménez, F.J. (2011) Madrid. Ed. CEPE.

La obra recoge la larga experiencia del autor con adultos discapacitados en centros de estancia diurna. Tras una breve presentación de los conceptos básicos sobre psicomotricidad y sus contenidos en la práctica psicomotriz, este libro desarrolla un programa en personas con discapacidad intelectual y con necesidades de apoyo generalizado, tras su correspondiente prueba de evaluación.

Los problemas de actividad psicomotriz para adultos pretenden fomentar tanto la actividad perceptivo-motora como la capacidad relacional, minimizando de esta manera aspectos propios del transcurso de la edad, tales como: disminución de los hábitos motrices, disminución de las actividades cognitivas, deterioro sensorial y perceptivo, trastornos emocionales y afectivos por pérdida de autoestima personal...

El capítulo más extenso lo dedica a juegos psicomotores con su guía de objetivos presente en cada uno de ellos.



“TEST DE EVALUACIÓN MATEMÁTICA TEMPRANA (TEMT)”

Adaptado de *The Utrecht Early Mathematical Competence Test*. Ed. EOS.

Autores: J. E. H. van Luit, B. A. M. van de Rijdt y A. H. Pennings. Procedencia: Graviant Doetinchem (2ª edición, 1998). Adaptación española: José I. Navarro, Manuel Aguilar, Concepción Alcalde, Esperanza Marchena, Gonzalo Ruiz, Inmaculada Menacho y Manuel G. Sedeño. Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz.

Aplicación: Individual.

Duración: Aproximadamente 30 minutos.

Ámbito de aplicación: 4 a 7 años.

Finalidad: Evaluación del conocimiento numérico temprano. Detección de alumnado con dificultades de aprendizaje numérico.

Baremación: Niveles de Competencia Matemática por grupos de edad de 4 a 7 años.

Material: Manual, láminas para las Formas A, B y C, 20 cubos, láminas sueltas para determinados ítems, 10 hojas de registro para determinados ítems y 10 hojas de datos.



“LOS CAJONES DESASTRE” Benedet, M.J. (2011) Madrid. Ed. CEPE.

Se intenta concienciar a los lectores de las consecuencias tan graves que para el presente y el futuro escolar, profesional y vital del niño con dificultades de aprendizaje escolar conlleva la práctica -tan extendida entre los clínicos- de asignarles una etiqueta y, con ello, encerrarlos en un *cajón de sastre*, simplemente a partir de datos observacionales o de puntuaciones psicométricas obtenidas en los tests, en lugar de ofrecerle un diagnóstico diferencial de la naturaleza de sus déficits (que ninguna de esas dos prácticas permite hacer).

En este libro se presenta el acercamiento, desde la Neuropsicología Cognitiva, a los cajones de sastre más populares, incluidos los utilizados con los adultos.

Los cajones de sastre contemplados en el libro son: *La disfunción cerebral mínima, la memoria de trabajo, el trastorno específico del lenguaje, la dislexia, el trastorno por déficit de atención, el retraso mental, la enfermedad de Alzheimer y el deterioro cognitivo leve.*



ACTUALIZACIÓN LEGISLATIVA

Normativa Orientadores. 1º trimestre de 2011

Selección realizada por Jesús Cañamares

NORMATIVA DE ENERO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	10/01/2011	5	Resolución de 03/01/2011, de la Dirección General de Organización y Servicios Educativos, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2011/2012 en centros docentes públicos y privados concertados que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y se especifican los plazos para determinados procedimientos establecidos en la Orden de 22/01/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Castilla-La Mancha.

NORMATIVA DE FEBRERO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	02/02/2011	28	Real Decreto 1792/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones de Producción de Calor y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	02/02/2011	28	Real Decreto 1793/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Instalaciones Frigoríficas y de Climatización y se fijan sus enseñanzas mínimas.
DOCM	08/02/2011	26	Orden de 28/01/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se modifica la Orden de 05/04/2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan los procedimientos y criterios para la admisión del alumnado en los centros docentes de titularidad pública de Castilla-La Mancha que imparten educación para personas adultas.
DOCM	14/02/2011	30	Orden de 31/01/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se modifica la Orden de 02/05/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, sobre desarrollo del procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios que imparten enseñanzas de régimen especial en Castilla-La Mancha.
DOCM	14/02/2011	30	Orden de 03/02/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regula el procedimiento de admisión de las Escuelas Infantiles dependientes de la Administración Autonómica.
BOE	18/02/2011	42	Real Decreto 144/2011, de 4 de febrero, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de siete cualificaciones profesionales correspondientes a la Familia Profesional Electricidad y Electrónica.
DOCM	23/02/2011	37	Orden de 09/02/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regulan las pruebas libres para la obtención del título de Bachiller en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	23/02/2011	37	Orden de 16/02/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se modifica la Orden de 30/05/2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la realización de pruebas libres para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional así como, de forma transitoria, la acreditación de competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral u otras vías no formales de formación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	24/02/2011	38	Resolución de 17/02/2011, de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la realización de pruebas para la obtención de determinados títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	24/02/2011	38	Resolución de 16/02/2011, de la Viceconsejería de Ciencia y Tecnología, por la que se establecen las fechas para el desarrollo de la prueba de acceso a las Enseñanzas Universitarias Oficiales de Grado correspondiente al curso escolar 2010/2011 a realizar la Universidad de Castilla-La Mancha.
BOE	24/02/2011	47	Real Decreto 145/2011, de 4 de febrero, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de diez cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Artes y Artesanías.

NORMATIVA DE MARZO

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
BOE	02/03/2011	52	Orden EDU/435/2011, de 17 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Instalaciones de Producción de Calor.
BOE	02/03/2011	52	Orden EDU/436/2011, de 17 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Instalaciones Frigoríficas y de Climatización.
DOCM	03/03/2011	43	Resolución de 23/02/2011, de la Dirección General de Organización y Servicios Educativos, por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2011/2012 en Escuelas Infantiles dependientes de la Administración Autonómica y se especifican los plazos para determinados procedimientos establecidos en la Orden de 03/02/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regula el procedimiento de admisión de las Escuelas Infantiles dependientes de la Administración Autonómica.
BOE	04/03/2011	54	Real Decreto 146/2011, de 4 de febrero, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de doce cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Actividades Físicas y Deportivas, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas en el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, en el RD 1087/2005, de 16 de septiembre, y en el RD 1521/2007, de 16 de noviembre.
BOE	10/03/2011	59	Resolución de 24 de febrero de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan los premios de carácter estatal, para el año 2011, para los centros docentes que desarrollen acciones dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y para los centros que las dirigen a la compensación de desigualdades en educación.
BOE	12/03/2011	61	Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
BOE	14/03/2011	62	Orden EDU/520/2011, de 7 de marzo, por la que se modifica la Orden EDU/1603/2009, de 10 de junio, por la que se establecen equivalencias con los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller regulados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
DOCM	16/03/2011	52	Resolución de 08/03/2011, de la Viceconsejería de Educación y Cultura, se convocan para el año 2011 las pruebas libres para la obtención del título de bachiller en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
BOE	17/03/2011	65	Resolución de 7 de marzo de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan los Premios Nacionales de Bachillerato correspondientes al curso 2009/2010.

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	25/03/2011	59	Resolución de 14/03/2011, de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se convocan para el año 2011 pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, destinadas a personas mayores de dieciocho años en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
DOCM	28/03/2011	60	Resolución de 24/03/2011, de la Dirección General de Personal Docente, por la que se adjudican provisionalmente los destinos del concurso de traslados y procesos previos del Cuerpo de Maestros convocados por Resolución de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de 22/11/2010.

NORMATIVA DE ABRIL

MEDIO	FECHA	Nº	TEXTO
DOCM	04/04/2011	65	Orden de 08/03/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se modifica la Orden de 12/03/2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
BOE	04/04/2011	80	Resolución de 17/03/2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca el concurso nacional de buenas prácticas para el impulso y mejora de la convivencia, para el curso escolar 2010-2011.
DOCM	05/04/2011	66	Resolución de 09/03/2011, de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la realización de pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional para el curso académico 2011/2012.
BOE	07/04/2011	83	Real Decreto 255/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Electromecánica de Maquinaria y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	07/04/2011	83	Real Decreto 256/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Estética y Belleza y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	07/04/2011	83	Real Decreto 257/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Calzado y Complementos de Moda y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	07/04/2011	83	Real Decreto 258/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico Superior en Centrales Eléctricas y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	07/04/2011	83	Real Decreto 259/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico Superior en Paisajismo y Medio Rural y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	07/04/2011	83	Real Decreto 260/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural y se fijan sus enseñanzas mínimas.
DOCM	14/04/2011	73	Resolución de 08/04/2011, de la Viceconsejería de Educación y Cultura y del Servicio de Salud de Castilla-La Mancha, por la que se regula la cooperación entre los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y los centros de salud de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, y se establecen los procedimientos de vinculación entre ambos centros.
BOE	14/04/2011	89	Real Decreto 384/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación y Control Ambiental y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	14/04/2011	89	Real Decreto 385/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Energías Renovables y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	14/04/2011	89	Real Decreto 386/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Proyectos de Obra Civil y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	14/04/2011	89	Real Decreto 387/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico en Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros y se fijan sus enseñanzas mínimas.
BOE	22/04/2011	96	Orden EDU/994/2011, de 8 de abril, por la que se establece el currículo de los ciclos inicial y final de grado medio, correspondientes al título de Técnico Deportivo en Espeleología.