

5. Textos de **orientación** | **Orientazio** testuak

Cordinación editorial | Argitaratzearen koordinazioa:
M^a José Cortés Itarte, Cristóbal Aliaga Retabé, Eva M^a Fuente Malo y
M^a Reyes Iraola Sáez de Albéniz.

© 2022. GOBIERNO DE NAVARRA | NAFARROAKO GOBERNUA
Departamento de Educación | Hezkuntza Departamentua

© Los autores | Egileak

Maquetación y Diseño | Maketazioa eta diseinua: Cobo-Munárriz Diseño Gráfico
ISSN: 2794-042X

Promoción y distribución | Sustapena eta banaketa:
Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra | Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza
Calle Navas de Tolosa, 21 | Navas de Tolosa kalea, 21
31002 Pamplona | Iruña
Teléfono | Telefonoa: 848 42 71 21
fondo.publicaciones@navarra.es
<https://publicaciones.navarra.es>

ÍNDICE | AURKIBIDEA

- 5..... INTRODUCCIÓN | SARRERA
- 6..... ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. INSTRUMENTOS Y RECURSOS DE APLICACIÓN
María Sonia Blazquez Tobías, Monserrat Gurrea Barricarte, Ana Carmen Irigalba Gamba y Ester Mayoral Muñoz.
- 18..... BIENESTAR EMOCIONAL EN LA PROFESIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Maitane Zubillaga Echeverría, Ainhoa San Martín Etxarte, Just Jaume Gual Zaldain, Garazi Muñoz Guereño y Begoña Calvo Pérez.
- 22..... EL TRABAJO EN EQUIPO CON EL PROFESORADO
Tamara Arrondo Sada, M^a Inés Ciria González, Ana Carmen Escorza Gonzalo y Isabel Jiménez Fernández.
- 28..... HABILIDADES EMOCIONALES Y BIENESTAR PROFESIONAL
Gema Lopetegui Peñagaricano, María Oloriz Landa, Isabel Ruiz de Temiño Bravo y Rakel Sueskun Flamarike.
- 32..... IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DE DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA ZONA DE LA RIBERA DE NAVARRA
Eva Fernández García, Susana Fuentes Carbonell, María Eugenia López Fernández, Mari Mar López Gonzalo, Virginia Marcilla Sobejano, Isabel Marrodán Muro y Juliana Solano Ortega.
- 39..... LA GESTIÓN DEL CAMBIO HACIA UNA ESCUELA MÁS INCLUSIVA
Asunción Casado Aragón, Blanca Amelia Conde Gómez, Sandra Rúa Aguilar, Tamara Hidalgo Arizcuren, Sara Los Santos Navarro, Amaya Moreno Iraqui, Ana Isabel Valentín León y Oihane Guembe Martínez.
- 46..... LA ORIENTACIÓN EN FP EN NAVARRA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19
M^a Lourdes Aparicio Agreda y Patricia Díaz Fontenla.
- 52..... ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LA ESO Y BACHILLERATO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DEL EMPODERAMIENTO PERSONAL Y SOCIAL.
Itsaso Erro Gamboa, M^a Nieves López Mendía, M^a Carmen Muñoz Oroz y Clara Zubiaur Beguiristain.
- 59..... ORIENTACIONES AL PROFESORADO ANTE LAS DIFICULTADES EN EL INICIO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LOS PRIMEROS CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
M^a Pilar De Los Arcos Velázquez, Isabel Jiménez Fernández, M^a Carmen Segura Urra y M^a Teresa Echamendi Zalba.
- 67..... PROCEDIMIENTO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (CRONOGRAMA) EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
Anie Esparza Etxart, Amaia Napal Agos y Garazi Sanz Fernandez.

- 73 PROFUNDIZACIÓN EN ASPECTOS TÉCNICOS DE NUESTRO TRABAJO, PRESENTACIÓN DE NUEVOS INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
Alicia Burguete Elarrearía, Uxue García Labiano, Ana M Orenes Rabadan, Ane Osés Zubiria, Teresa Sanz Arroyo y Mari Carmen Suberviola Santolalla.
- 79 PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA COMO CORRESPONSABILIDAD COMPARTIDA:
PROGRAMA DE ALUMNADO MEDIADOR
Maitane Albéniz Azpirotz, Ainhoa Ayerra Nogués y Sonia Gallego Olivares.
- 85 PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO CON NEAES EN FP.
Lore Orozko Egiluz y Carolina Langas Cañada.



INTRODUCCIÓN | SARRERA

“**Textos de Orientación 5**” es una compilación que recoge una serie de artículos escritos por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra dentro del marco de trabajo que se establece en el Plan de Coordinación de Orientación 2020-2021.

Los nuevos modelos de educación transforman las expectativas hacia todo el profesorado, también hacia el profesorado de Orientación educativa. Sabemos que cuando el contexto cambia estamos obligados a readaptarnos y a dar respuestas a las nuevas realidades. Repensar la orientación para actuar de acuerdo al nuevo escenario educativo es una tarea que nos concierne a todo el colectivo para establecer un saber hacer que compagine la competencia técnica con la apertura de perspectivas y este esfuerzo debe tener necesariamente un carácter consensuado, colegiado y compartido.

Los trece artículos que se presentan constituyen un reflejo de las inquietudes y campos de estudio que el colectivo de Orientación ha considerado más relevantes en este curso. Fruto del trabajo colectivo, su propósito es constituirse como herramienta de apoyo a la labor de Orientación educativa, contribuir a la homogeneización de prácticas educativas así como a la innovación constante dentro del área.

Esta publicación ha sido posible gracias al esfuerzo y a la contribución de todo el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública del Sistema Educativo Navarro.

“**Orientazioko testuak 5**” Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek 2020-2021 Orientazioa Koordinatzeko Planean ezarritako lan-esparruaren barruan idatzitako artikulua biltzen dituen bilduma da.

Hezkuntza eredu berriek aldatu dituzte irakasle guztiekiko itxaropenak, baita hezkuntza orientazioko irakasleekiko ere. Badakigu testuingurua aldatzen denean egokitu egin behar dugula eta errealitate berriei erantzun behar diegula. Kolektibo osoari dagokio orientazioa birpentsatzea, hezkuntzaren egoera berriaren arabera, horrela ezarri ahal izateko modu bat zeinean gaitasun teknikoa eta ikuspegi irekiera uztartuko diren. Ahalegin horrek, ezinbestean, izaera adostua, kolegiatua eta partekatua izan behar du.

Aurkezten diren hamahiru artikuluek ikasturte honetan Orientazioko Kolektiboak garrantzitsuentzat jo dituen kezka eta ikerketa eremuak islatzen dituzte.

Talde lanaren emaitza da, eta bere helburua da Hezkuntza Orientazio lanaren laguntza tresna bihurtzea, hezkuntza praktiken homogeneizazioan laguntzea eta eremuaren barruan etengabeko berrikuntzan laguntzea.

Argitalpen hau Nafarroako Hezkuntza Sistema Publikoko Sare Publikoko orientatzaile talde osoaren ahaleginari eta ekarpenari esker egin da.



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. INSTRUMENTOS Y RECURSOS DE APLICACIÓN

Autoría:

María Sonia Blazquez Tobías

Montserrat Gurrea Barricarte

Ana Carmen Irigalba Gamba

Ester Mayoral Muñoz

RESUMEN

Dentro de la atención a la diversidad en secundaria, necesitamos contar con instrumentos y recursos adaptados a la etapa, de aplicación directa para el desarrollo de la función orientadora. La orientación educativa tiene con fin último optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje y para ello ha de ser una labor eficiente en sí misma.

Partimos de modelos tanto para elaborar los informes de evaluación psicopedagógica, como para realizar las adaptaciones curriculares de acceso ACA. Sin embargo, consideramos importante completar y profundizar en estos modelos de base, haciendo propuestas más desarrolladas y operativas que permitan agilizar el trabajo y abarcar toda la respuesta necesaria al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ACNEA, y más concretamente con dificultades de aprendizaje DA y TDAH.

Para ello, realizamos una propuesta desarrollada específicamente para secundaria de modelo de informe evaluación psicopedagógica y modelo de adaptación curricular de acceso ACA, además de un registro de seguimiento para alumnado TDAH.

ANTECEDENTES

La Orientación Educativa constituye un elemento de calidad y mejora de la institución escolar y su finalidad es la de contribuir a la educación integral y personalizada del alumnado, atendiendo a su diversidad, mediante el asesoramiento y apoyo técnico al alumnado y a sus padres, madres o tutores legales, como primeros y principales educadores de sus hijos, a los centros docentes y al profesorado.

Dentro de las funciones de orientación se encuentran dos que señalamos a continuación y que constituyen la justificación de nuestra propuesta con instrumentos y recursos de aplicación concretos.

Nos referimos a las funciones recogidas en el artículo 5 del Decreto Foral 66/2010 y concretamente a:

4. Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, teniendo en cuenta tanto los factores personales como contextuales, y coordinar la participación del profesorado en dicho proceso, así como de la familia y, en su caso, de otros profesionales, y elaborar el informe correspondiente.

Para esta función vamos a proponer una ampliación y detalle del modelo de evaluación psicopedagógica.

6. Colaborar con los equipos de ciclo y/o departamentos didácticos, así como con los tutores y tutoras, y el resto del profesorado, en la adopción y seguimiento de medidas de adaptación curricular y refuerzo educativo, aportando criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares del alumnado.

Para esta función hemos desarrollado una propuesta de Adaptación Curricular de Acceso para alumnado con dificultades de aprendizaje y TDAH.

OBJETIVOS

Nuestro punto de partida son los objetivos del grupo de trabajo que se concretan en los siguientes:

1. Gestión del cambio, hacia unos institutos más inclusivos.
2. Recopilación de documentos de atención a la diversidad en los institutos inclusivos.
3. Asesoramiento al profesorado de secundaria en estrategias de atención a la diversidad en los institutos inclusivos.

A partir de este marco de trabajo, hemos intentado concretar en instrumentos y recursos prácticos en las actuaciones del trabajo de orientación cotidiano en atención a la diversidad, como son la elaboración de evaluaciones psicopedagógicas, los registros de alumnado con dificultades de aprendizaje y TDAH y las adaptaciones de acceso de este mismo alumnado.

RESULTADOS

Como grupo, hemos producido tres instrumentos o recursos de aplicación que son los siguientes y que a continuación, se sintetizarán para ajustarnos a la extensión requerida de este trabajo:

1. MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA ADAPTADO A SECUNDARIA.
2. FICHA INDIVIDUAL DE SEGUIMIENTO ALUMNADO TDAH.
3. MODELO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DE ACCESO PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TDAH, ESPECÍFICO PARA SECUNDARIA.



1. MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA ADAPTADO A SECUNDARIA

Desde este grupo para cumplir con los objetivos de trabajo propuestos se creó conveniente elaborar un informe tipo que sirviera como plantilla para las evaluaciones psicopedagógicas que realizamos como orientadoras, haciendo una compilación de los datos significativos de resultados de los test psicométricos y de las distintas pruebas que pasamos al alumnado para detectar sus dificultades de cara a dar la mejor respuesta educativa, a continuación, los vamos a resumir:

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICO

■ Escala de Inteligencia de Wechsler para niños IV (WISC-IV).

Capacidad intelectual global

X obtuvo un CIT de, y su capacidad intelectual global, tal como es medida por WISC-IV, se clasifica como Promedio Falto / Dentro de límites / Bajo. Hay una alta probabilidad (95%) de que su verdadero CIT se sitúe entre los valores -. Este valor de CIT se sitúa en el percentil 5, es decir que su puntuación mejora al 5% de los niños de su edad en la muestra de tipificación. En el caso de X, la diferencia entre el mayor índice (en MT) y el menor (en CV) es de 30 puntos; como es mayor que, el CIT no es interpretable.

Interpretación de los índices

Comprensión verbal. El valor obtenido por X en CV de (entre y), se sitúa en el percentil y se clasifica como Extremo inferior / Punto débil normativo.

Razonamiento perceptivo. El valor obtenido por X en RP de (entre y), se sitúa en el percentil y se clasifica como Promedio / Dentro de límites.

Memoria de trabajo. El valor obtenido por X en MT de (entre y), se sitúa en el percentil y se clasifica como Promedio/Dentro de límites.

Velocidad de procesamiento. El valor obtenido por X en VP de (entre y), se sitúa en el percentil 16 y se clasifica como Promedio/Dentro de límites.

■ K-BIT

El test Breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT) está concebido para estimar la capacidad intelectual en las personas entre 4 y 90 años y cubre dos áreas diferentes de habilidad:

- ✦ Vocabulario: Aprecia habilidades verbales relacionadas con la enseñanza escolar tales como el desarrollo del lenguaje, comprensión de conceptos verbales, información básica y conocimiento de palabras.
- ✦ Vocabulario expresivo: debe decirse el nombre de la figura.
- ✦ Definiciones: debe encontrarse la palabra que mejor se ajusta a dos.
- ✦ Matrices: Mide las habilidades de carácter no-verbal que incluyen la aptitud para resolver problemas, para comprender relaciones entre figuras y para razonar mediante analogías.

■ Escala no verbal de aptitud intelectual de Wechsler (WNV).

En la WNV obtuvo una puntuación X Escala Total que se sitúa en el percentil X. Lo hizo igual de bien o mejor que el X% de los sujetos de su edad de la muestra de tipificación. Hay una probabilidad del 95% de que su puntuación verdadera se encuentre dentro del intervalo de. La puntuación de X se encuentra dentro del nivel de clasificación "muy bajo".

Las puntuaciones de X en las diferentes pruebas no indican puntos fuertes o débiles.

■ Leiter-R

	Suma Puntua Escaladas	CI/ Puntuación Compuesta	% ile	90% intervalo confianza
Razonamiento Fluido				
C.I. Breve				
Visualización espacial				
C.I. Completo				

■ CARAS

A-E (eficacia)

Refleja una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional X es capaz de atender a los detalles y de realizar un número adecuado de juicios correctos, sin cometer muchos errores.

ICI (eficiencia)

Indica el nivel de control de impulsividad a la hora de ejecutar una tarea, reflejando su estilo cognitivo dentro de un gradiente impulsivo-reflexivo.

■ TEST DE ATENCIÓN d2

	Pc	
TR		Medida de la atención selectiva y sostenida, de la velocidad de procesamiento, de la cantidad de trabajo realizado y de la motivación
TA		Medida de la precisión del procesamiento
C		Medida de la precisión del procesamiento y del control inhibitorio
O		Medida de control atencional, cumplimiento de una regla, precisión de la búsqueda visual y calidad de la actuación.
TOT		Control atencional e inhibitorio
CON		Concentración. Proporciona índice de equilibrio entre velocidad y precisión.
VAR		Variación. Medida de la fluctuación en el modo de trabajar, una puntuación extremadamente alta puede sugerir inconsistencia en el trabajo y puede estar relacionada con falta de motivación.

■ PROLEC-SE

Se ha utilizado esta prueba para realizar la valoración de los procesos sintácticos y de los procesos semánticos. Los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba son los siguientes:

- * **Procesos sintácticos**
- * **Procesos semánticos**

■ BATERÍA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES BADyG M

INTELIGENCIA GENERAL PC (Capacidad general actual para establecer relaciones entre conceptos abstractos, utilizando variedad de contenidos mentales)

RAZONAMIENTO LÓGICO PC (Capacidad general actual para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información)

Relaciones analógicas, Series numéricas, Matrices lógicas, Completar oraciones, Problemas numéricos, Encajar figuras, Memoria auditiva, Memoria visual, Atención.

■ ESCALA SNAP IV

Con esta escala se pretende valorar los tres síntomas principales del TDAH. Es necesario recoger esta información en diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno (escolar y familiar) para realizar una adecuada valoración. Se solicita la colaboración de parte del equipo docente...

Fichas individuales de seguimiento para el alumnado con TDAH y TA Orden Foral 65/2012.

Esta ficha de seguimiento se realizó con el fin de que el profesorado tuviera un resumen de las actuaciones que ha de realizar con el alumnado con TDAH y TA, así como para tener un registro de aquellas actuaciones que se están realizando con los distintos alumnos, lo que ha permitido dar una respuesta educativa a cada alumno, conocer cuáles han sido las actuaciones que se han sido exitosas en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y cuáles no han funcionado, pudiendo así modificar la respuesta educativa, utilizar otras estrategias, pudiendo así llevar un seguimiento más individualizado del alumnado.

Alumno	Curso	Fecha Nacimiento	Eje Diagnóstico	Eje Asociado 1	Difi. Idioma	Desfase curricular

ALUMNO/A:.....

GRUPO:.....

TUTOR/A:.....

MEDIDAS	ASIGNATURAS (Poner Sí en la medida que vayas a aplicar en tu asignatura)										
	LCLi ES1-G	BiGe ES1-G	Ge Hi ES1-G	EFis ES1-G	Mate ES1-G	Tecn ES1-G	PLEI ES1-G	VaEt Reli	Musi ES1-G	OP	SLEFES1-G

Actuaciones por categorías

Suprimir los elementos distractores ajenos a la tarea											
....											

2. FICHA INDIVIDUAL DE SEGUIMIENTO ALUMNADO TDAH

Estos son unos ítems para cumplimentar en una ficha de registro y seguimiento de observación.

AMBIENTE FÍSICO EN EL AULA

- Suprimir los elementos distractores ajenos a la tarea.
- Situarle en la parte delantera de la clase, cerca de la mesa del profesor.
- Evitar posiciones cercanas a puerta y ventana y zonas de tránsito.
- Sentarle cerca de compañeros/as que puedan ofrecerle modelos adecuados de atención y trabajo.
- Fijar el material concreto que necesita para la clase/actividad y no permitir que tenga otro a mano.

ESTRATEGIAS PARA CAPTAR Y MANTENER LA ATENCIÓN

- Señalar mediante estímulos el comienzo de cualquier actividad: explicación, instrucciones personales, iniciar la actividad, etc.).
- Durante las explicaciones, mantener un constante contacto visual.
- Durante la explicación le plantearemos preguntas frecuentes y sencillas, para asegurarnos de que está siguiendo la clase.
- Cuando tenga que empezar a trabajar en solitario, que nos repita lo que se le pide y le aclararemos dudas.
- Corregirle la tarea con más frecuencia, para hacerle rectificar y corregir los errores.
- Reforzar positivamente sus logros.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Marcar tareas cortas, de forma que se sienta capaz de hacerlas y terminarlas.
- Controlar periódicamente el cuaderno, archivador etc., para asegurarnos de que sigue el orden correcto de lo que se está haciendo.
- Secuenciar los pasos que implican la ejecución de una tarea: planificar, reflexionar, hacer, repasar, corregir y presentar.
- Suprimir enunciados.
- Supervisar la agenda, para controlar que apuntan las tareas para casa, traen avisos firmados, justificantes etc.
- Premiar el esfuerzo y no sólo el resultado.
- Reforzar sus conductas positivas y reconocer sus esfuerzos. Son muy útiles los refuerzos personales y sociales.

ESTRATEGIAS PARA EVALUACIÓN

- Informar de la realización de pruebas con antelación suficiente y que lo anoten en sus agendas.
- Combinar pruebas orales y escritas.
- Combinar respuestas tipo test y respuestas abiertas.
- Destacar en el enunciado las palabras clave, espacio entre el enunciado y las alternativas de respuesta, espacio entre preguntas, etc.
- Más tiempo en los exámenes.
- Verificar que entienden las preguntas y se aclaran sus dudas.
- Supervisar que haya respondido a todas las preguntas.



3. MODELO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DE ACCESO PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TDAH, ESPECÍFICO PARA SECUNDARIA

ORDEN FORAL 65/2012, de 18 de junio, del consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.

- Retraso en la adquisición de la lectoescritura.
 - Trastorno de la lectura.
 - Trastorno de la escritura.
 - Trastorno de cálculo.
 - Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación.
 - Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (predominio de atención, predominio hiperactivo-impulsivo, combinado).
- El alumno/a será conocedor/a de las actividades que tiene que realizar y la metodología que empleará.
 - La familia conocerá también su existencia y las obligaciones que ello conlleva.
 - El tutor/a compartirá esta ACA con el resto de equipo docente y orientación.

1. DATOS PERSONALES

2. DATOS DE ESCOLARIDAD

Globalmente, en qué nivel se sitúa el alumno/a:

Escolarización previa:

Aspectos relevantes de su situación personal:

Recursos que recibe fuera del centro:

Colaboración con la familia:

3. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCUMENTO:

Fecha de elaboración:

Duración prevista:

Fechas de revisiones:

3.1. Tipo de adaptación curricular.

3.2. Docentes implicados en la realización de la adaptación curricular:

3.3. Información a la familia:

4. DATOS PSICOPEDAGÓGICOS

Adaptación de acceso al currículo por dificultades de aprendizaje derivadas de:

■ Trastorno de aprendizaje (con informe de evaluación psicopedagógica):

- Lectura
- Escritura
- Cálculo

■ TDA-h (Con informe médico)

Estilo de aprendizaje
El alumno/a es capaz de:
Objetivos por lograr:
Observaciones acerca del estilo de aprendizaje (características individuales con que el alumno/a se enfrenta a los aprendizajes):

5. RESPUESTA EDUCATIVA
5.1. Adaptaciones de acceso en la evaluación
Adaptaciones en los procedimientos de evaluación de los aprendizajes. Se puede realizar un acuerdo de departamento o área de conocimiento para tener modelos de exámenes adaptados: <ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de examen general. 2. RE_ adaptación respecto de la dificultad en la materia. 3. TDAH_ adaptaciones de formato. 4. Combinación de 2 + 3.

ADAPTACIÓN	SI/NO
BUENAS PRÁCTICAS MUY RECOMENDABLES	
Realizar una lectura previa, por parte del profesorado	
Asegurarnos que ha comprendido el enunciado de TODAS las preguntas y aclarar sus dudas	
Combinar exámenes orales y escritos	
Cuando ha terminado de escribir, repasar el examen con el alumno-a, para que pueda completar las valoraciones	
Trabajar con antelación el contenido del examen. Repasos y directrices destacando lo importante	
En cierto tipo de casos realizar el examen fuera del aula	
Secuenciar los exámenes para que no coincidan dos en la misma fecha	
Realizar y exponer el calendario de exámenes en el aula, revisarlo periódicamente y orientar con el buen uso de la agenda	

Supervisar la realización de las pruebas, asegurando que contesta a lo que se pregunta, que completa las respuestas y no deja ejercicios en blanco	
Si presenta dificultades para centrarse en la prueba, ayudarle a reconducir su atención	
Permitir materiales de apoyo: abecedario, regla, calculadora, tablas multiplicar, apoyos visuales, etc.	
TIPO DE PREGUNTAS	
Presentar las preguntas por escrito (no dictar)	
Dividir las preguntas complejas en preguntas simples y secuenciadas	
Adecuación del tipo de respuesta: <ul style="list-style-type: none"> - Elección de la opción correcta. - Responder con una palabra o muy breve. 	
Subrayar las palabras clave de los enunciados	
Formular preguntas cortas, y claras	
Reducir la cantidad de preguntas por hoja	
Ofrecer apoyo visual. Apoyar la información en gráficos e imágenes	
Aumentar el tamaño de letra	
ORDEN EN LAS PREGUNTAS	
Darle preguntas de una en una (entrega una pregunta y se le da la siguiente)	
Mostrar únicamente la pregunta que tiene que responder y tapar el resto	
Incluso, imprimir a una cara solamente	
Evitar, en el mismo ejercicio o pregunta varias sub-preguntas. Mejor darlas por separado o numeradas en la misma pregunta.	
TIEMPO	
Permitir que disponga de más tiempo para realizar el examen (en ocasiones se penaliza porque se queda sin descanso y/o queda en evidencia delante de los compañeros) se recomienda más la siguiente	



Aligerar la cantidad de preguntas, sin sacrificar contenido, de tal forma que disponga del mismo tiempo (y pueda descansar a la vez que los compañeros) pero con menos densidad de preguntas.	
CORRECCIONES	
Considerar el cuaderno como una herramienta de evaluación	
Transmitir de forma individual cómo puede mejorar	
Enseñar estrategias y búsqueda de alternativas a las dificultades que encuentra	
Valorar su esfuerzo por aprender, así como valorar lo aprendido	
AÑADIR OTRAS POSIBLES	

5.2. Adaptaciones en cuanto a la realización de los deberes para casa

ADAPTACIÓN	SI/NO
Adecuar la cantidad y el grado de dificultad de los deberes	
Marcar las actividades principales de la tarea y los ejercicios recomendables, si le sobra tiempo	
Coordinación con el resto de los profesores para adecuar el volumen de tareas	
Registro en un lugar común y coordinado_ en la agenda y en classroom	
Apoyar en la organización de los materiales (tutor con la familia)	
Usar y revisar la agenda escolar (profesores y familia)	
Ayudar a diferenciar entre el tiempo a dedicar a realizar tareas y tiempo de estudio. Estrategias diferenciadas	
Ayudar a diferenciar las diferentes maneras de estudiar según el tipo de materias: asignaturas más memorísticas, más de razonamiento, los idiomas, etc.	

No explicar la tarea para otro día de manera precipitada en el último momento de clase y asegurarnos, en la medida de lo posible, de que la apunta	
AÑADIR OTRAS POSIBLES	

5.3. Adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

ADAPTACIÓN	SI/NO
Crear rutinas que posibiliten una mejor organización de las sesiones y que permitan al alumnado anticipar lo que viene a continuación	
Anticipar los cambios en las rutinas	
Puede necesitar alguna explicación de procedimientos de manera individual	
Supervisar de manera discreta la realización de las actividades propuestas: que sabe qué tiene que hacer, que empieza y continua, avisando del tiempo que queda para acabar	
Utilizar listas de secuenciación de las tareas que le guíen en la realización de actividades. Ayudarle a planificar su vida escolar: recordarle el horario escolar, las actividades diarias, recordar fechas de entrega de trabajos o exámenes. Ayudarle a apuntar las tareas y supervisar la agenda y materiales	
Marcar tiempos concretos para la realización de las tareas. Reloj, cronómetro o timer. APPs con la técnica Pomodoro. Capacitarle en técnicas para controlar el tiempo. Avisar con antelación cuando se va a acabar el tiempo	
Organizar estrategias de apoyo y supervisión con compañeros: tutoría entre iguales, grupos cooperativos, grupos de estudio, etc.	
Acodar con el alumno/a una señal que evite su distracción y le reconduzca a su tarea y transmitirla al resto del profesorado	
Fragmentar la actividad en partes cortas. Resúmenes progresivos.	

Dar las instrucciones conforme se van realizando los pasos	
DISPOSICIÓN AULA	
Ubicar al alumno-a cerca del profesor y la pizarra. Realizar una supervisión frecuente, pero discreta	
Ubicarlo cerca de compañeros-as que le sirvan de referente positivo. Y propiciar la tutoría entre iguales	
Favorecer el contacto ocular con el alumno-a “cómplice comunicativo”. Tener acercamientos, tocar el hombro, hacer un gesto (incluso pactado previamente)	
PROGRAMACIÓN	
Programar la actividad diaria alternando actividades teóricas con trabajo práctico	
EXPLICACIONES	
Anunciar sintéticamente lo que se va a desarrollar, desarrollarlo y recapitular lo desarrollado	
Simplificar la información al explicar el procedimiento para la realización de la tarea	
Presentar la idea principal del contenido que vamos a trabajar, de forma muy clara, al inicio de la explicación	
Darle opción a participar en clase (sin penalizar). Acordar con el alumno/a su lectura en voz alta o su escritura en la pizarra. Debe saber lo que se espera de él o de ella, para que pueda ensayar y mostrar sus avances al grupo y a sí mismo. Disminuir la frecuencia de ambas, pero no eliminarlas para que pueda mantener la expectativa de poder demostrar lo que aprende, respetando su ritmo.	
Preparar o recomendar glosario con vocabulario nuevo y/o clave	
Utilizar explicaciones y recursos multimodales: textos, vídeos, fotos, etc.	
Generar oportunidades de feedback de que va siguiendo la explicación	
MATERIALES	
Adecuar los libros a su nivel lector	

Facilitarle la comprensión de los textos a estudiar: anticipar resúmenes, esquemas de contenido por capítulos, etc.	
Ayudas visuales y recursos manipulativos: tablas de multiplicar, gráficos, vídeos etc.	
Permitir el uso de calculadora en la resolución de problemas	
Las anotaciones en la pizarra serán recordatorias y se fotocopiarán o entregaran digital las informaciones importantes	
Dar la posibilidad de utilizar ayudas materiales: esquemas, normas ortográficas, ayudas visuales, calculadora, etc.	
AÑADIR OTRAS POSIBLES	

5.4. Aspectos emocionales

MEDIDA	COMENTARIO
Hacerle saber que se conoce sus necesidades, que se le va a ayudar y realizar seguimiento.	
Demostrar interés por él o por ella y por sus aprendizajes, haciéndole ver que estamos pendiente no para corregirle, sino para ayudarle.	
Valorar y expresar sus progresos y adquisiciones.	
Determinar momentos de seguimiento individualizado con el alumno/a para identificar dificultades concretas referentes a las áreas, resolver dudas, ampliar contenidos o establecer modificaciones metodológicas. Hablar a solas las correcciones.	
Intentar no corregir todas las faltas sistemáticamente (darle tiempo para organizar sus pensamientos...). Centrarnos en corregir solamente en los aspectos que se está trabajando y que son el objetivo de aprendizaje.	

Evitar el color rojo para las correcciones. Cuidar la estética de éstas.	
Cuidar las propuestas para intervenir en voz alta en clase. Que no le expongan negativamente. Intentar que estén a su nivel. Pactarlo previamente con el alumno/a. Darle opción a participar.	
No compararlo nunca con otros compañeros.	
Ante las dificultades que verbalice animarle, explicarle y apoyarle.	
Utilizar el refuerzo positivo, la observación y la escucha activa. Reforzar positivamente cada logro que alcance, por pequeño que parezca y darle oportunidades de tener éxito.	
Ir aumentando el grado de exigencia y de autonomía del alumno/a conforme va avanzando en sus aprendizajes.	
AÑADIR OTRAS POSIBLES	

5.5. Seguimiento de las adaptaciones de acceso

Fecha	EVALUACIÓN XXX
Aspectos revisados	
Decisiones adoptadas	
Profesionales	

CONCLUSIONES

Con estos documentos pretendemos sistematizar y sintetizar nuestra respuesta ante el alumnado con dificultades, creando un documento al que poder recurrir cuando precisemos realizar una evaluación psicopedagógica.

Para establecer mejoras en el desarrollo del alumnado, es imprescindible el compromiso, la colaboración y la coordinación de todas las personas que forman la comunidad educativa. El desarrollo óptimo de las capacidades del alumnado tendrá lugar aunando nuestros esfuerzos y estableciendo una buena comunicación.

De la misma manera, sería indispensable establecer una comunicación fluida con la familia, unificando los criterios en los distintos ambientes y coordinando las actuaciones para establecer mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo global de los menores.

Resulta fundamental el esfuerzo que se realiza por ofrecer una educación de calidad adaptada a cada una de las personas escolarizadas en los centros educativos, tengan o no necesidades específicas de apoyo educativo.

Establecer una buena convivencia escolar, fomentando la competencias sociales y cívicas, los contenidos actitudinales y el respeto por todas las personas que componen la comunidad educativa, es imprescindible para sentar las bases de un aprendizaje enriquecedor para todo el alumnado

Algunas metodologías resultan óptimas para la atención a la diversidad, entre ellas: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, los rincones de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje, la clase invertida, la gamificación... Mención especial a DUA, Diseño Universal para el Aprendizaje, que, entendiendo que la diversidad es la regla, no la excepción, diseña un acceso a la educación para todas las personas, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea
- Echeita, G. (2011) *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Grao
- Gavilán Bouzas, P., del Carmen Martín, M. y Alcúdia Casellas, M.R. (2008) *Atención a la diversidad*. Grao
- Cardona Moltó, M. C. (2006) *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques estratégicos para la enseñanza colaborativa*. Pearson. Prestige Hall
- Echeita, G. (2019) *Educación inclusiva, el sueño de una noche de verano*. Octaedro
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea
- Arnáiz Sánchez, P. (2003) *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Aljibe
- Alba Pastor, C. (2017) *Diseño universal para el aprendizaje*. Morata
- González Galán, M.A., Trillo Miravalles, M.P. y Goig Martínez, R.M. (2019) *Atención a la diversidad y Pedagogía Diferencial*. UNED
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2019) *Educación inclusiva y Atención a la diversidad desde la Orientación Educativa*. Síntesis
- Negociado de Orientación Navarra (2021) *Recursos de Atención a la Diversidad*. Recuperado de:
<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/orientacion-escolar/recursos>

CREENA (2021) *Libros CREENA*. Recuperado de:

<https://creena.educacion.navarra.es/web/banco-de-recursos/publicaciones-del-creena/>

Plan Estratégico de Atención a la Diversidad de Navarra (2017-2018-2020-2021).

OF 65/2012, regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastornos por déficit de atención e hiperactividad.

Programa PROEDUCAR-HEZIGARRI



BIENESTAR EMOCIONAL EN LA PROFESIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

Maitane Zubillaga Echeverría

Ainhoa San Martín Etxarte

Just Jaume Gual Zaldain

Garazi Muñoz Guereño

Begoña Calvo Pérez

Grupo Bienestar profesional Iruña-Pamplona I
Orientación Educativa Comunidad Foral de Navarra

RESUMEN

La investigación sobre el síndrome de burnout de los/as profesionales de la orientación educativa quiere responder por un lado a la falta de investigaciones al respecto en Navarra y por otro lado, pretende poner de manifiesto la situación emocional actual del colectivo de orientadores en Navarra. Para ello se diseñará una metodología cuantitativa y se utilizará el cuestionario de Maslach Burnout Inventory para la detección del burnout. Se aplicará este cuestionario a la población objetivo de orientadoras y orientadores del sistema educativo público de Navarra (centros de enseñanza, departamento de educación, CREENA...). En los datos recogidos, a rasgos generales, observamos que la muestra del 25% es representativa. Por otro lado, constatamos que se cumplen parcialmente algunas de nuestras hipótesis, habiendo un porcentaje alto de personas que puntúan alto en agotamiento emocional y bajo en despersonalización. En cuanto a la realización personal, se observa que hay una alta satisfacción personal con el trabajo que realizamos.

Palabras clave: *Bienestar emocional, síndrome de Burnout, agotamiento, despersonalización, realización personal.*

ANTECEDENTES

En la primera reunión de equipo celebrada en octubre de 2020 una compañera de trabajo compartió su inquietud por trabajar y ahondar en el tema del bienestar profesional y el queme profesional en la profesión de la orientación educativa, a lo que el resto de componentes nos sumamos y aceptamos la propuesta, declinando otros temas de trabajo propuestos. Tras la búsqueda realizada acerca de las investigaciones sobre el bienestar profesional y la orientación educativa y ante la falta de investigaciones al respecto, decidimos embarcarnos en la aventura de proponer una pequeña investigación en Navarra. El diseño del trabajo recogerá los siguientes aspectos:

- I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
- II. MÉTODO DE TRABAJO
- III. RESULTADOS
- IV. CONCLUSIONES
- V. BIBLIOGRAFÍA

Queremos hacer una breve mención a la falta de profundidad en el análisis de datos, debido a la baja que hemos sufrido a finales de abril de una compañera del equipo por circunstancias del azar, lo que ha truncado nuestro plan de trabajo y los resultados, así como las conclusiones que se han derivado del mismo.

En la profesión de la orientación son numerosas las funciones y tareas a las que tiene que responder la figura de orientación y en los últimos años ha crecido la demanda de este servicio debido a los cambios que se han dado tanto a nivel demográfico, como a nivel científico tecnológico y a ello hay que añadirle la situación de pandemia. Además, si le unimos la carga de trabajo intensa y solitaria, así como la itinerancia en los puestos de trabajo, pueden desembocar en el queme profesional o síndrome de Burnout. Para ello hemos recopilado información acerca de las investigaciones realizadas al respecto y hemos encontrado que la mayor parte de las publicaciones sobre el burnout hacen referencia a

los trabajos que realizan su labor en contacto permanente con usuarios. "De esta forma, profesiones que realizan su actividad en salud (Ortega y López, 2004), educación (Moriana y Herruzo, 2004, 2005), servicios sociales (Lázaro, 2004), cuerpos de seguridad del estado (Silbert, 1982) y administración pública (Manzano, 2001) han sido algunas de las más asociadas a este síndrome" (Moriana, J.A., Alos, J.F., Pino, M.J. & Herruzo, J., 2006). Dentro de los ámbitos educativos y administrativos no hemos encontrado publicaciones referentes al colectivo de profesionales de la orientación educativa. Son muchas las definiciones que hemos encontrado sobre Bienestar emocional, pero nos ceñiremos a la recogida por la Organización Mundial de la Salud. **Bienestar emocional** es un "estado de ánimo en el cual la persona se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente, y es capaz de hacer una contribución a la comunidad". Así mismo, el síndrome de **Burnout** fue declarado en el año 2000 por la OMS como un factor de riesgo laboral por su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida. "Un síndrome como resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo", de acuerdo a la definición de la OMS, que puntualiza: "Se refiere específicamente a los fenómenos en el contexto laboral y no debe aplicarse para describir experiencias en otras áreas de la vida". En este sentido, describe tres síntomas reconocibles: agotamiento o falta de energía, "distanciamiento mental" del puesto de trabajo y disminución de la eficacia laboral. Pensamos que parte de la muestra del estudio sí padecerá el síndrome de queme profesional dadas las circunstancias contextuales que hemos señalado al inicio de este párrafo. Es por eso que hipotetizamos que se va a registrar un porcentaje alto de personas que puntúan alto en agotamiento emocional, bajo en despersonalización así como, alto en realización personal con el trabajo que realizamos.

OBJETIVO

El objetivo fundamental de esta investigación es medir el nivel de burnout en los profesionales de los centros públicos, infantil, primaria, secundaria, bachillerato, Formación Profesional, Centros de educación para personas adultas, Negociado de Orientación, CREENA.



METODOLOGÍA

Para ello, la metodología de investigación utilizada en este trabajo ha sido de carácter cuantitativo, con un diseño no experimental, que trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Como antes ya hemos mencionado no se va a poder obtener el análisis correlacional como pretendíamos en un principio.

- **Participantes.** La población perteneciente a los/as profesionales de la orientación que imparten clases en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Foral Navarra es aproximadamente un total de 239 (la estimación realizada a través de la lista de orientadoras publicada por el Negociado de Orientación Educativa este curso 2020/2021). A este dato hay que añadir los profesionales de la orientación que se encuentran en los departamentos de Educación, desconocemos el dato aproximativo. A rasgos generales, observamos que la muestra es representativa, habiendo respondido 103 personas (91,3% son mujeres y 8,7% son hombres), siendo aproximadamente un 25% del sector de la orientación en Navarra.
- **El instrumento** utilizado para medir el nivel de desgaste profesional en la profesión de la orientación educativa en centros públicos en Navarra ha sido el Maslach Burnout Inventory (MBI) como autoinforme de evaluación. Este cuestionario (MBI) está constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo. Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout en tres subescalas: Subescala I (de agotamiento o cansancio emocional), que valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo; subescala II (de despersonalización), que valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento; subescala III (de realización personal), que evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo.
- **Procedimiento,** se aplicó el cuestionario (MBI) de forma autoadministrada a través de un formulario de Google que ha facilitado tanto la

pasación como la recogida de datos; desde el Negociado de Orientación de Navarra (NOE) nos han facilitado la ayuda precisa para la pasación a todo el sector de orientación en la Comunidad Foral durante el segundo trimestre del curso 2020-2021; se ha realizado el análisis de los datos cuantitativos.

RESULTADOS

Respecto a los datos recogidos en la **subescala I**, se constata que hay un porcentaje alto de personas que puntúan alto en agotamiento o cansancio emocional reflejado en los siguientes ítems: “Cuando termino mi jornada de trabajo me siento exhausto/a” registrando una puntuación un 36.9% algunas veces a la semana, y 13.6% a diario. El siguiente ítem también resulta significativo “Me siento emocionalmente agotado/a en mi trabajo”, 30.1% algunas veces a la semana, 10.7% a diario. A su vez, este otro ítem “Siento que mi trabajo me está desgastando” también puntúa de manera relevante 22.3% algunas veces a la semana y 11.7% a diario.

En la **subescala II**, la puntuación obtenida en los ítems nos confirman la baja puntuación en despersonalización, siendo la respuesta habitual “nunca” cuando se les ha preguntado lo siguiente: “Siento que me he hecho más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión de orientación educativa” (68.9%); “Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente” (67%); “Siento que estoy tratando a algunas de las personas que atiendo como si fuesen objetos impersonales” (68%); “Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente” (83.5%).

En cuanto a la **subescala III**, se observa que hay una alta satisfacción personal con el trabajo que realizamos. Los ítems que han puntuado más alto con una puntuación entre 56 % y 45% son los siguientes: “Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender”; “Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo”; “Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo”; “Me siento motivado después de haber traba-



jado en contacto con las personas a las que tengo que atender”; Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender”; “Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo” .

Por último, recoger que la pregunta referente a las **habilidades emocionales**, “¿En qué grado crees que tus competencias de gestión emocional influyen en tu bienestar profesional?” ha sido contestada de la siguiente manera: el 43.7% de personas, responde “algunas veces a la semana” y el 42.7% responde “a diario”.

CONCLUSIONES

La principal contribución que aporta nuestra investigación está en el hecho de que es el primer estudio empírico realizado con orientadoras y orientadores educativos en la Comunidad Foral de Navarra para conocer el grado de burnout.

A rasgos generales observamos que la muestra es representativa, habiendo respondido 103 personas, aproximadamente un 25% del total. Por otro lado, observamos que se cumplen parcialmente algunas de nuestras hipótesis: vemos que hay un porcentaje alto de personas que puntúan alto en agotamiento emocional y bajo en despersonalización. En relación a la realización personal, se observa que hay una alta satisfacción personal con el trabajo que realizamos. Pudiendo concluir, que a pesar del agotamiento emocional queda preservada la relación con los usuarios, prevaleciendo la satisfacción personal por el trabajo realizado.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las personas encuestadas han contestado que sí creen que la gestión emocional influye en el bienestar emocional, sería conveniente dedicar a este apartado un futuro trabajo de investigación para poder recoger las necesidades propias que pudiera tener el sector de la orientación educativa en Navarra y propuestas alternativas y recursos para cubrirlas. De manera que, la buena gestión emocional pudiera compensar el agotamiento emocional al que se ve abocado una parte importante del colectivo de la orientación educativa en su trabajo día a día. De esta manera, se trataría de encontrar alterna-

tivas que puedan paliar o minimizar esa tendencia cuyas consecuencias derivan en algunos casos en bajas por estrés o enfermedad laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURAN, M.A., EXTREMERA, N., MONTALBÁN, F.M. & REY, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1-2, 145-158.
- ESTERAS, J., CHOROT, P., & SANDÍN, B. (2014). Predicción de los niveles de burnout en los docentes: Factores protectores y de vulnerabilidad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19, 79-92.
- GUERRERO BARONA, E. & JIMÉNEZ RUBIO, J. (2008). Fuente de estrés y Síndrome de “Burnout” en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- MORIANA, J.A., ALOS, J.F., PINO, M.J. & HERRUZO, J. (2006) Análisis y comparación del nivel de burnout en dos profesiones asistenciales. *Psicología Conductual*, 1 (14),7-17.
- PINEL MARTINEZ, C., PÉREZ FUENTES, M.C. & CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Sociedad Española de Pedagogía*, 71, 115-131.
- REMEDIOS ÁLVAREZ, M. (1989). Mejorar el bienestar de los orientadores, 23, 19-32.

EL TRABAJO EN EQUIPO CON EL PROFESORADO

Autoría:

Tamara Arrondo Sada

M^a Inés Ciria González

Ana Carmen Escorza Gonzalo

Isabel Jiménez Fernández

RESUMEN

A lo largo de este trabajo hemos querido realizar un pequeño análisis sobre la importancia de llevar a cabo un trabajo cooperativo entre los miembros de la comunidad educativa presentes en los centros de Educación Infantil y Primaria. Como muestra de ello, analizaremos de manera especial el trabajo en equipo que se lleva a cabo entre orientador y tutor, con el fin de fomentar el desarrollo integral del alumnado.

Dicha cooperación queda recogida a nivel legislativo. En el trabajo se citan los principales artículos relacionados con ello.

A través de la recogida de las diversas experiencias que las autoras de este documento han realizado en su día a día, se han identificado unas necesidades y realizado unas propuestas de mejora que faciliten la consecución del objetivo de este trabajo.

ANTECEDENTES:

Con la intención de centrar y contextualizar el tema haremos un repaso normativo y conceptual de la importancia de la acción tutorial y su relación con los profesionales de orientación educativa en los centros de Educación Infantil y Primaria. Hablaremos principalmente de los tutores y tutoras ya que son los que pasan la mayoría del tiempo con alumnos/as.

En primer lugar ubicaremos el tema a nivel normativo destacando las leyes estatales y autonómicas relacionadas con las etapas de Educación Infantil y Primaria, en las cuales se resalta la necesidad de un trabajo coordinado entre el profesorado y orientación para proporcionar la mejor respuesta educativa y fomentar el desarrollo integral del alumnado.

- ▶ **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990:** define la tutoría como una acción orientadora global inherente al currículo, clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo al considerarla como parte de la función docente y como medida de calidad de la enseñanza.
- ▶ **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):** recoge en su Título III-Profesorado, que entre sus funciones está la tutoría a los alumnos/as, la dirección y orientación del aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- ▶ **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE):** no hace modificaciones significativas a este respecto.
- ▶ **Decreto Foral 24/1997, 10 febrero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, colegios públicos de educación primaria y colegios públicos de educación infantil y primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra,** habla de las funciones del profesor/a tutor/a en el Capítulo II, Artículos 39 y 40.
- ▶ **Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comu-**

nidad Foral de Navarra: en cuyo Artículo 5 se desarrollan las funciones del profesorado de la especialidad de orientación educativa u orientadores y orientadoras.

- ▶ **Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra:** en su Artículo 8- Autonomía de los centros, el cual indica que “El Departamento de Educación fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente. Además, velará para que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea”.
- ▶ **Orden Foral 257/1998, de 16 de julio, del consejero de educación y cultura, por la que se desarrolla el reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, colegios públicos de educación primaria y colegios públicos de educación infantil y primaria:** en el Artículo CAPÍTULO I: Tutoría, Artículo 12- Designación y Funcionamiento de los Tutores indica que: “5. De acuerdo con lo establecido en el artículo 23.f) del Reglamento Orgánico de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, el Claustro de Profesores se reunirá al menos, tres veces a lo largo del curso para tratar los asuntos relacionados con la Orientación y Tutoría. El Orientador, a su vez, apoyará la labor de los tutores de acuerdo con los Planes de Orientación Educativa y de Acción Tutorial y con lo que, en su caso, acuerde el Claustro de Profesores, contando con la colaboración de los Coordinadores de Ciclo y todo ello bajo la dirección del Jefe de Estudios o del Director, en su defecto”
- ▶ **Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de educación primaria, en la Comunidad Foral de Navarra:** en cuyo Artículo 2- Principios generales y pedagógicos indica: “6-La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor/a tutor/a coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza y mantendrá una relación permanente con la familia,...”



A nivel conceptual podemos destacar a **Álvarez y Bisquerra (1996)**, quienes definen la tutoría como una acción sistemática, concretada en un tiempo y es un espacio en el que el alumno/a recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada. Ambos agentes educativos participan en el desarrollo del plan de acción tutorial y en la orientación educativa de cada alumno/a, para favorecer su desarrollo integral.

Por último si nos centramos en identificar qué implica la figura del orientador/a en los centros educativos y en analizar la relación con el resto de profesorado, debemos citar que tal y como consta en el **Preámbulo del Decreto Foral 66/2010, del 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra**: la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria prestará especial atención a la adopción de las medidas que permitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se pondrá especial énfasis en la atención individualizada del alumnado y de sus familias, la prevención precoz de las dificultades de aprendizaje, el establecimiento de mecanismos de refuerzo que eviten el fracaso escolar y que, en el caso de alumnado de altas capacidades, posibilite su máximo desarrollo, así como el asesoramiento psicopedagógico a los diferentes órganos de gobierno y de coordinación docente.

Debemos tener en cuenta que la Orientación Educativa en la Comunidad Foral de Navarra se rige por principios (Artículo 3) tales como: La contextualización en cada centro escolar según su identidad y su entorno social, mediante el asesoramiento psicopedagógico a los órganos de gobierno y **coordinación docente, así como a otros agentes de la comunidad educativa y la colaboración con otros servicios e instituciones.**

Son diversas las **funciones** del orientador/a descritas en el Artículo 5, para las que es necesaria la coordinación, comunicación y trabajo en equipo con los docentes, entre ellas destacamos las siguientes:

- * 3. Detectar, en cualquier momento de la escolarización, las dificultades tanto personales como sociales, así como las originadas en el propio contexto escolar, que condicionan el proceso de aprendi-

zaje del alumnado, **diseñando planes de prevención o intervención en colaboración con el profesorado.**

- * 6. **Colaborar con los equipos de ciclo y/o departamentos didácticos, así como con los tutores y tutoras, y el resto del profesorado, en la adopción y seguimiento de medidas de adaptación curricular y refuerzo educativo**, aportando criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares del alumnado

No debemos olvidar que la Orientación Educativa constituye un elemento de calidad y mejora de la institución escolar y su **finalidad es la de contribuir a la educación integral y personalizada del alumnado, atendiendo a su diversidad, mediante el asesoramiento y apoyo técnico al alumnado y a sus padres, madres o tutores legales**, como primeros y principales educadores de sus hijos, **a los centros docentes y al profesorado. Para poder desarrollar dicha finalidad será necesario el trabajo colaborativo y en equipo con el equipo docente del centro.**

OBJETIVO:

Analizar y estudiar las vías comunicación y trabajo en equipo entre los docentes y orientación educativa, de forma que se identifiquen posibles necesidades y se desarrollen procesos de mejora.

MÉTODO

Se ha optado por la lectura y análisis de diferente bibliografía y normativa estatal y autonómica relacionada con el tema, la cual ha sido citada en el apartado “Antecedentes”.

Además, esta metodología ha sido utilizada previa puesta en común de las diversas experiencias en centros educativos, con la intención de identificar vías de mejora que fomenten la coordinación, comunicación y trabajo en equipo entre los docentes y orientación.



RESULTADOS

La siguiente tabla recoge algunas de las vías más importantes de coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado-tutor con orientación, en base a las experiencias profesionales de las autoras del trabajo en diversos centros:

Aspectos necesarios de coordinación y comunicación entre el profesorado y el orientador/a	Cómo se hace
Solicitud de intervención con alumno/a concreto	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pasillos, recreos... en general de forma indirecta. ■ Incidente puntual que requiere la actuación inmediata.
Derivación de alumno/a a orientación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se cumplimenta la solicitud de derivación del alumno/a y se comunica al orientador/a: dicho documento varía en función del centro. ■ Se realiza una entrevista con el tutor para ampliar la información necesaria.
Información y seguimiento del grupoclas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se traslada en contextos informales (pasillos, descansos), sesiones de evaluación o de forma más formal cuando se valora cierta gravedad en la situación.
Sesiones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se llevan a cabo trimestralmente y el orientador/a intenta acudir y participar en todas ellas o se prioriza en base al seguimiento del alumnado o grupo.
Plan de Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se proporciona material específico a petición concreta de tutores/as. ■ Reuniones o recogida de información de manera informal de cómo evoluciona el grupo y algún alumno de manera individual.

Comisión de Coordinación Pedagógica-CCP	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dependiendo del centro se realizan CCP cada 15 días, semanalmente, mensualmente. Se comentan temas que el orientador/a debe conocer y, entre otros, tutorías, se traslada información de PGA, Memoria, proyectos, sesiones, charlas, etc. a nivel de curso concreto o centro.
Coordinación con familias	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dependiendo de lo receptivos que se muestren los tutores/as, se cuenta más o menos con el orientador/a para las tutorías con las familias. En ocasiones el propio orientador/a es quien mantiene tutorías sin la presencia del tutor/a para abordar problemas, dificultades concretas o trasladar información actualizada del seguimiento médico del alumno/a (visitas a Neuropediatría, Salud Mental, etc.).
Coordinación con entidades externas al centro: Servicios Sociales de Base, EAIA, SOF, PEIF, CREENA, RED, CENTROS DE SALUD (Atención Primaria Salud Mental, Neuropediatría).	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es el orientador/a quien se reúne con el Trabajador/a de SSB, EAIA, SOF, PEIF... y traslada la información relevante al tutor/a mediante reuniones. ■ El propio orientador/a solicita la colaboración del equipo concreto de CREENA, informa al profesorado de la visita y elabora el orden del día y reuniones a mantener. El orientador/a comunica al profesorado toda propuesta que se plantee desde el equipo de CREENA y se encarga de su puesta en práctica por parte del profesorado y seguimiento. ■ Aparece una figura nueva como es el Promotor Escolar que realiza actuaciones y seguimiento concreto de alumnado siempre en coordinación con tutor y orientador.



Seguimiento de casos de absentismo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ante casos reincidentes y nuevos casos, el tutor/a y orientador/a y jefe de estudios deben estar en constante comunicación desde inicio de curso para hacer seguimiento exhaustivo de los casos y seguir el protocolo.
Reunión equipo docente- UAE.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se realizan reuniones trimestrales (posteriores a las evaluaciones) para la reorganización de los apoyos ofrecidos y mejorar la respuesta educativa al alumnado en función de sus necesidades. ■ Una vez al mes los especialistas de la UAE, tanto PT como AL, mantienen una reunión de coordinación para hablar de los casos en concreto con los que se está trabajando y cómo evolucionan en el aula. A estas reuniones acude el orientador si es posible y después se hace el traspaso de la información en las UAE semanales.
Traspaso de información al inicio de curso.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se realizan reuniones al inicio de curso para ofrecer a tutores/as información relevante sobre el alumnado, en la que participan tutores/as del curso anterior. ■ Al inicio de curso también se mantiene reunión con cada tutor para hablar de los alumnos que son atendidos por orientación, PT y AL.
Protocolo de Acogida de familias nuevas al centro	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reunión de acogida de alumno y sus familias de incorporación tardía al centro a la que acuden tutor, orientador y director del centro para explicarles el funcionamiento del mismo, horario, materiales, e información que nos pueda aportar la familia en esos momentos y que sea de interés para el proceso educativo del alumno.

DETECCIÓN DE NECESIDADES

Tomando como referencia las experiencias que, a nivel general, se producen en los centros educativos en relación a este tema, se detectan las necesidades recogidas a continuación, con la finalidad de establecer propuestas de mejora que solventen las dificultades observadas en el trabajo en equipo entre profesorado y orientación. Las necesidades observadas son:

- Reuniones de coordinación periódicas y preestablecidas en la planificación mensual que fomenten el trabajo cooperativo entre tutores y orientación, evitando su realización en ambientes informales.
- Informatización de algunos procesos (absentismo, hojas derivación, banco de recursos, ...) - Planificar los Protocolos de varios de los procesos que venimos realizando con los tutores para que todos tengamos en cuenta cómo y cuándo realizar estas funciones.

PROPUESTA

Una vez detectadas las principales necesidades recogemos una serie de propuestas con las cuáles desarrollamos de una manera más eficaz el trabajo que como orientadores de centro de Educación Infantil y Primaria realizamos diariamente.

- ▶ Cuestionario google forms para solicitudes de derivación.
- ▶ Realización de Protocolos que unifiquen el trabajo como orientadores.
- ▶ Realización de Protocolos que unifiquen coordinación con servicios externos al centro (SSB, Reuniones de RED, Salud Mental,...)
- ▶ Formación en TIC's relacionadas con nuestra especialidad.
- ▶ Reuniones periódicas orientación-tutores recogidas en las instrucciones de principio de curso.

CONCLUSIONES:

La tutoría forma parte de la labor docente de todo el profesorado, pero además es un componente esencial para lograr una educación individualizada y de calidad. La normativa vigente destaca su importancia y respalda su desarrollo, ya que su objetivo no es otro que el desarrollo integral de cada alumno.

La acción tutorial es un proceso enmarcado en la orientación educativa por lo que el tutor supone un componente esencial de la orientación del alumnado. Como orientadores podemos contribuir desde nuestra labor asesorando y ofreciendo apoyo al resto del profesorado en general y al tutor como pieza clave en este proceso al desarrollo de sus funciones tutoriales, proponiendo criterios a la CCP, planteando líneas de actuación y objetivos, actividades... haciendo que sea una labor compartida por el profesorado del centro y se ponga en marcha de forma colaborativa siguiendo unas pautas comunes, recogidas en el PAT, y que formen parte del Proyecto del Centro, además de que se incardine en la función diaria del docente, contribuyendo al reconocimiento de su importancia y a su ejecución.

Hay que tener en cuenta que desde estas acciones tutoriales puede enfocarse el trabajo de algunos de los temas con gran relevancia en la actualidad y cuya formación más demanda la sociedad, como la convivencia en el aula, la adquisición de habilidades sociales, el desarrollo de la inteligencia emocional, la prevención del acoso o la formación en el uso de redes sociales, por citar algunos de los más destacados. Por ello este reto debe ser asumido por toda la comunidad educativa para conseguir una orientación y acción tutorial de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría.
- González-Benito, A. (2012). Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012) Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid: Wolters Kluwer. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(3), 135-136.
- Lázaro, A., & Asensi, J. (1989). Manual de orientación escolar y tutoría.
- Vallejo, A. P. (2013). La acción tutorial en la escuela. Síntesis.
- Espinar, S. R. (Ed.). (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. PPU.
- Rodríguez, S., & Lozano, M. R. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2).



HABILIDADES EMOCIONALES Y BIENESTAR PROFESIONAL

Autoría:

Gema Lopetegui Peñagaricano

María Oloriz Landa

Isabel Ruiz de Temiño Bravo

Rakel Sueskun Flamarike

RESUMEN

El interés por realizar el presente trabajo surge de la necesidad urgente de cuidar nuestro bienestar emocional y, por ende, nuestra salud mental, ante el aumento creciente de las presiones ejercidas sobre la figura del orientador/a escolar, tanto desde el ámbito de las familias como desde la propia administración. El/la orientador/a escolar se señala, además, como el/la profesional que recoge y sostiene malestares de diversa índole de los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Este papel, a la larga, puede desembocar en un *síndrome de burn-out* u otras alteraciones psicoemocionales, si no se realiza un adecuado trabajo personal preventivo.

ANTECEDENTES

Para el análisis preliminar, hemos partido de las conclusiones de los estudios realizados por diferentes expertos, y, a la hora de sugerir propuestas de intervención, nos hemos basado en teorías existentes ya en el campo de la psicología, tales como el enfoque sistémico, la comunicación no violenta de Marshall Rosenberg (en adelante, CNV), y la intervención escolar centrada en soluciones.

OBJETIVOS

Destacaremos los principales riesgos para el bienestar psicológico que se derivan de nuestro quehacer como profesionales de la orientación, y propondremos distintos modos de afrontarlos de manera saludable desde el punto de vista emocional (habilidades emocionales), así como algunas herramientas que pueden ayudarnos en este sentido.

DESARROLLO

Antes de comenzar, es preciso determinar qué entendemos por habilidades emocionales. Las habilidades emocionales son aquellos recursos internos que nos sirven para preservar nuestra salud psíquica y que tienen que ver con la gestión de emociones y el estilo de pensamiento, pero también el lugar que ocupamos en el sistema escolar y el tipo de relaciones que establecemos desde ahí.

El síndrome de burn-out y su prevención

Diferentes estudios concluyen que existe una relación entre la inteligencia emocional y la felicidad percibida e inteligencia emocional y prevención del *síndrome de burn-out*.

El estrés que genera la profesión docente hace necesario dotar a los maestros y profesores de recursos emocionales con los cuales gestionar las situaciones que dan lugar al estrés docente (Carpena, 2008).

Los docentes más felices serán aquellos que mejor entiendan, comprendan, identifiquen y regulen sus sentimientos.

(Carpena, 2008)

En el caso de los orientadores/as en particular, se establece una correlación muy estrecha entre ambos aspectos:

Por tanto, el desarrollo de habilidades emocionales en los orientadores/as, tanto laborales como educativos, ayudaría a reducir sus niveles de estrés y a aumentar su implicación laboral y su satisfacción vital.

(Alvárez Ramirez, Pena y Losada, 2017)

Es, pues, posible protegernos frente a factores externos que afectan de manera negativa a nuestra salud emocional. Sabemos, además, que determinadas emociones, si se mantienen en el tiempo, pueden desencadenar el mencionado síndrome, tan presente, por desgracia, en nuestro entorno laboral. Y esta protección sólo puede venir, como se ha dicho, de la mano de la inteligencia emocional.

Los expertos señalan diferentes aspectos que podrían incidir de manera positiva en este sentido:

- ✦ Desarrollar la asertividad, la capacidad de comunicarse de manera honesta y sin atacar.
- ✦ Saber poner límites, a uno mismo y a los demás, evitando así la sobrecarga o la asunción de compromisos imposibles de llevar a cabo.
- ✦ Ser realista y ajustar las expectativas, ciñéndonos a nuestras funciones y tratando en todo momento de no excederlas. Ser conscientes también de nuestras capacidades y limitaciones, evitando la sobreimplicación.

Parece importante asimismo desarrollar un estilo de pensamiento flexible y positivo, que nos ayude a mantener el ánimo y a adaptarnos con mayor facilidad a los rápidos cambios sociales y educativos.



Dentro de la teoría del autogobierno mental de Stenberg, se han definido los estilos de pensamiento como las preferencias en los modos de pensar. (...) Diferentes investigaciones apuntan que los estilos de los docentes condicionan sus percepciones de la realidad y la satisfacción con sus alumnos.

(Serio, Rosales, Jiménez, 2012)

Es obvio que lo que se dice en el caso de los docentes es válido también en el caso de los orientadores/as. En este sentido, se ha encontrado que las técnicas de reestructuración cognitiva pueden inducir mejoras en el estilo de pensamiento.

Comprendiendo nuestro lugar en el sistema educativo

Partiendo del enfoque sistémico y llevándolo al sistema escolar, observamos que es de la mayor importancia que acertemos a determinar claramente cuál es nuestro lugar en dicho sistema y cuáles, en consecuencia, las funciones que nos corresponden, evitando sobreentendidos y clarificando expectativas. En la medida en que sepamos hacerlo de esta manera, evitaremos caer en “trampas” más o menos deliberadas o en situaciones insostenibles, que comprometan a corto o medio plazo nuestro bienestar emocional. Este ajuste de las propias funciones con las demandas recibidas debe hacerse en todo momento, desde la intervención más simple a la más compleja.

El deber número uno del psicólogo escolar es, pues, caracterizar de antemano la relación definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene intención de hacer.

(Selvini, 2004)

Los desórdenes en el sistema, además de hacer que la intervención se vuelva ineficaz, son siempre fuente de conflicto y malestar entre las partes implicadas. Dejar de hacer lo que no nos corresponde es siempre

mucho mejor que hacer lo que no nos toca, aunque pongamos en ello la mejor de las intenciones.

Es importantísimo y hasta esencial que toda intervención respete el orden jerárquico de la institución.

(Selvini, 2004)

Resolución de conflictos mediante la Comunicación No Violenta

La CNV ha demostrado ampliamente su eficacia en la gestión y resolución de conflictos a todos los niveles y en todos los ámbitos de la vida. A partir de esta teoría, se han desarrollado distintas herramientas muy útiles en la práctica orientadora y en el aula.

Uno de los intereses principales de la CNV es que se trata de una teoría ecológica, ya que ayuda a transformar la energía “contra” en energía “para” (Rosenberg, 2011).

La intervención escolar centrada en soluciones como propuesta

De entre las diferentes formas de intervención en orientación educativa, queremos traer aquí, como propuesta, la intervención escolar centrada en soluciones. Creemos que es compatible con el modelo sistémico, en el sentido de que se fija metas limitadas en contextos de trabajo bien definidos, huyendo de proyectos demasiado ambiciosos. Al mismo tiempo, deposita en la persona que realiza la demanda (docente, familia, alumno/a) su parte de responsabilidad en el cambio, algo esencial si queremos que cualquier intervención sea eficaz. Rehúye, además, el enfoque clínico, centrado en el déficit y, como consecuencia en el trastorno subyacente, y propone un cambio, como su nombre indica, a una mirada más centrada en los recursos y posibilidades.

El resultado no sólo es una mejoría de la situación del aula, sino el reforzamiento de la colaboración entre los implicados.

(Herrero de Vega y Beyebach, 2018)

CONCLUSIONES

Sabemos que en aquellas profesiones que implican el cuidado de otras personas, se incrementa el riesgo de sufrir desgaste emocional. En el caso de los profesionales de la orientación educativa, va a resultar por tanto esencial desarrollar la asertividad, poner límites, tanto a uno mismo como a los demás y ser conscientes de nuestras capacidades y limitaciones. Saber cuál es el lugar que ocupamos en el sistema y las funciones que debemos desarrollar, nos posibilitará alcanzar mayor bienestar profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Ramírez, MR; Pena, M; Losada, L (2017). Misión imposible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, núm.1, 19-32.
- Carpena, A (2008). Emociones y salud. Salud emocional del profesorado. *Aula de innovación educativa*, nº 61, 173-174.
- Herrero de Vega, M; Beyebach, M (2018). Intervención centrada en soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela. Barcelona: Herder.
- Rosenberg, M (2011). Resolver los conflictos con la Comunicación No Violenta. Barcelona: Acanto.
- Selvini Palazzoli, Mara (2004). El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Serio Hernández, A., Rosales Álamos, M., Jiménez Betancort, H. (2012). Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, vol 23, nº 2, 2º Cuatrimestre, 79-91.



IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DE DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA ZONA DE LA RIBERA DE NAVARRA

Autoría:

Eva Fernández García

Susana Fuentes Carbonell

Maria Eugenia López Fernández

Mari Mar López Gonzalo

Virginia Marcilla Sobejano

Isabel Marrodán Muro

Juliana Solano Ortega

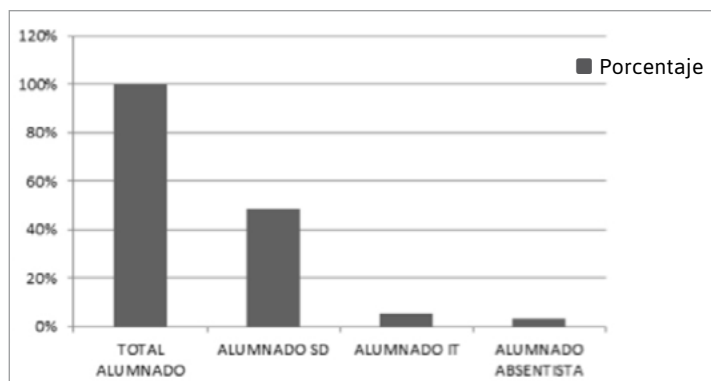
A. ANÁLISIS Y/O CARACTERÍSTICAS DE CENTROS DE LA ZONA DE LA RIBERA NAVARRA

A.1. DATOS RECOGIDOS DE UNA MUESTRA DE CENTROS (CURSO 2020-21)

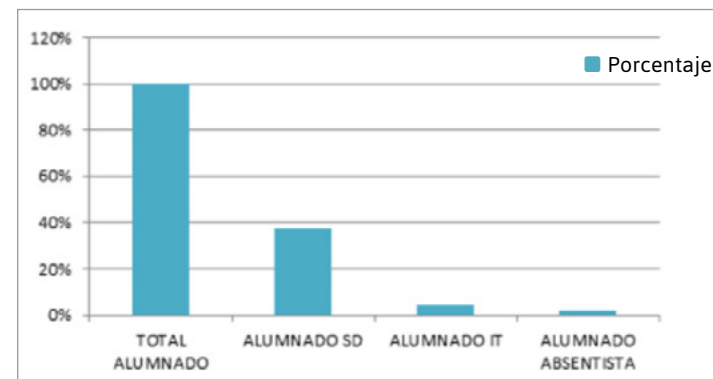
A partir del análisis de nuestros centros hemos recogido los siguientes datos:

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNADO SOCIALMENTE DESFAVORECIDO (SD)		ALUMNADO INCORPORACIÓN TARDÍA (IT)		ALUMNADO ABSENTISTA	
CP 1	670	323	48,43%	35	5,25%	22	3,30%
CP 2	414	155	37,40%	19	4,58%	7	1,69%
CP 3	222	130	58,55%	26	11,7%	9	4,00%
CP 4	78	39	30,42%	7	5,46%	10	7,80%
CP 5	829	283	34,13%	35	4,22%	42	5,06%
CP 6	171	41	23,97%	3	1,75%	2	1,16%
CP 7	60	15	25,00%	3	1,75%	2	1,16%

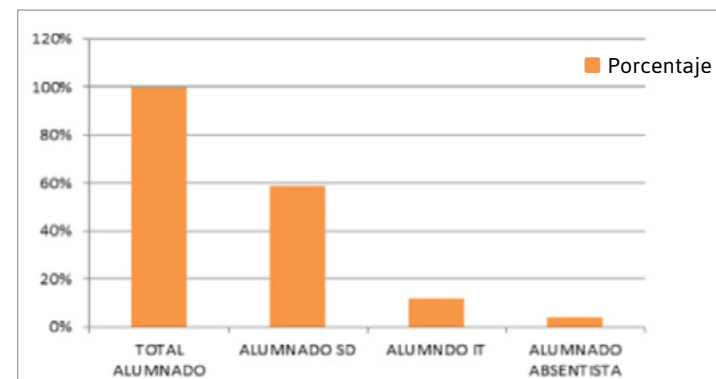
CP 1



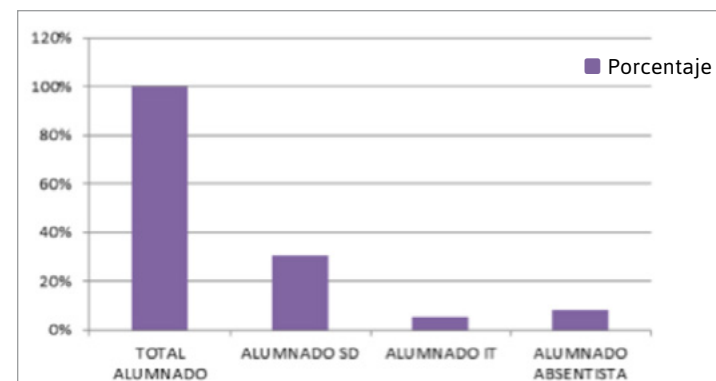
CP 2



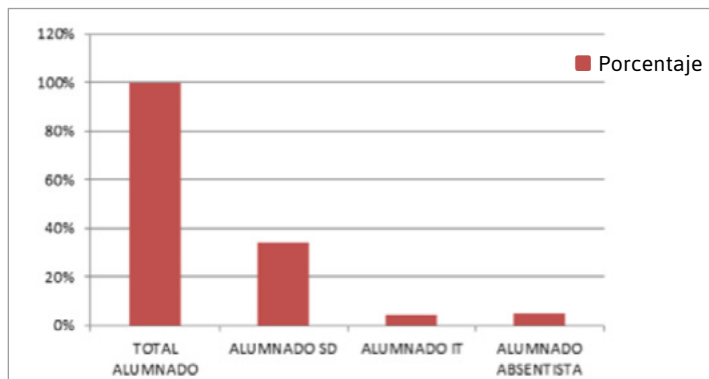
CP 3



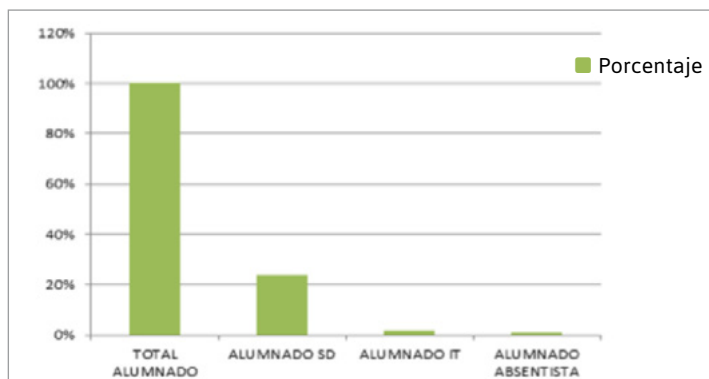
CP 4



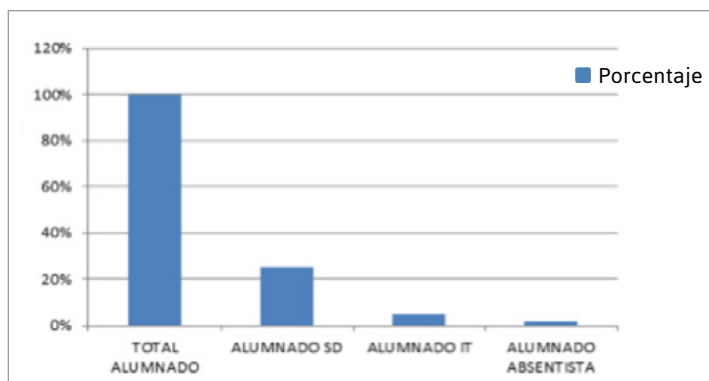
CP 5



CP 6



CP 7



A.2. DEBILIDADES Y FORTALEZAS DETECTADAS EN LA ZONA

A lo largo de este apartado queremos conocer las debilidades y fortalezas que tenemos en nuestros centros escolares, para poder extraer conclusiones que nos permitan mejorar y potenciar nuestros recursos, de cara a ofrecer una respuesta educativa más eficaz a nuestros alumnos, familias y entorno escolar. Cuando hablamos de **debilidades**, hacemos referencia a aquellos factores que provocan una posición desfavorable, recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc. Básicamente son los puntos débiles que tenemos en nuestros centros, aspectos que debemos mejorar.

Después de una lluvia de ideas y debate final, detectamos algunas **necesidades o debilidades** de la zona: Gran cantidad de alumnado socialmente desfavorecido, en muchos casos de incorporación tardía con desconocimiento del idioma y/o desfases curriculares importantes. Dificultades para realizar la evaluación e intervención con este alumnado, así como para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ▶ Dificultades en la comunicación con algunas familias (desconocimiento del idioma). Necesidad de traductor. Falta de normas y límites a nivel familiar.
- ▶ Alumnado con escolarización irregular (absentismo). Alumnado en situación de desprotección. Algunos recursos asignados son dependientes de los ayuntamientos, no gestionados por los centros.

A pesar de estas debilidades, nuestra zona también cuenta con **fortalezas**.

¿Qué entendemos por fortalezas? Las fortalezas (o puntos fuertes) son los aspectos positivos internos, sobre los cuales se puede construir un futuro mejor.

Entre estas fortalezas, destacamos:

- ▶ Recursos de la comunidad. Programas e iniciativas del Departamento de Educación (Proyectos de inclusión, programa de intensificación en horario extraescolar, Programa acompañARTE...)
- ▶ Iniciativas de entidades y organizaciones externas (Cáritas, Caixa, ANFAS,...)

B. PROPUESTAS DE MEJORA

A partir de las necesidades y fortalezas detectadas planteamos las siguientes propuestas de mejora:

B.1. FORMACIÓN DOCENTES INMERSIÓN LINGÜÍSTICA. CURRÍCULO OFICIAL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO

Definición/ Justificación

Las dificultades que supone el desconocimiento de la lengua de acogida han de ser atendidas por la administración a través de medidas de intensificación lingüística, así como ofreciendo al profesorado actividades de formación, el conocimiento de buenas prácticas, y materiales idóneos para la enseñanza de la segunda lengua.

Necesidades

Partiendo de esta realidad detectamos las siguientes necesidades:

- Necesidad de asesoramiento y formación específica para el profesorado que atiende al alumnado con desconocimiento de la lengua de acogida (EL2)
- Necesidad de dotación, difusión y asesoramiento sobre metodologías y materiales adaptados a los diferentes niveles educativos a utilizar en la enseñanza de la lengua de acogida y para favorecer el acceso al currículo de este alumnado.

Propuestas de mejora

Ante las necesidades detectadas sugerimos algunas propuestas de mejora para dar respuesta a esta situación:

- Formación específica inicial y permanente, por parte de los centros de apoyo al profesorado, para los docentes que atiendan a alumnado con desconocimiento del idioma. Creación de un banco de recursos que facilite la labor de este profesorado. Coordinaciones regulares

entre profesorado que atiende a alumnado con desconocimiento del idioma para favorecer el desarrollo, intercambio y puesta en común de materiales y propuestas metodológicas. Así como para resolver dudas o inquietudes que puedan surgir en la práctica diaria. Establecimiento de un currículo oficial de aprendizaje del castellano en la comunidad que oriente la enseñanza del idioma.

B.2. RECURSOS DE PERSONAL DOCENTE DESTINADO AL APOYO EDUCATIVO EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

PROGRAMA PROEDUCAR Y PROA +

Programas del Fondo Social Europeo y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, inmersos en el Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y el Apoyo en la Educación. Su eje fundamental es la reducción y prevención del fracaso escolar y del abandono escolar temprano. Inicialmente los destinatarios de este programa son el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y el de Educación Secundaria Obligatoria, priorizando 1º y 2º de la ESO así como el profesorado y los orientadores de centros públicos y sostenidos con fondos públicos.

En la Comunidad Foral de Navarra estos recursos se han destinado a las siguientes actividades dirigidas al alumnado y al profesorado:

- ▶ Programas individualizados de atención, orientación y apoyo educativo dirigidos expresamente a lograr el éxito escolar, es decir, apoyo al alumnado.
- ▶ Cursos y seminarios de formación en metodologías inclusivas para el profesorado y orientadores.
- ▶ Proyectos de innovación para la transformación de centros educativos.
- ▶ (PROEDUCAR-HEZIGARRI).

B.3. PROFESORADO TÉCNICO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Definición

La figura del profesor técnico de servicios a la comunidad es una especialidad que no encuentra correspondencia en su denominación y sus funciones con las de ningún otro profesional del ámbito educativo, aunque tiene un estrecha relación con el ámbito social por el carácter de las funciones a realizar, por ello la mayor parte de las personas que acceden a esta figura son titulados/as en Trabajo Social o Educación Social. Su labor se desarrolla en diferentes ámbitos y configurándose en torno a los tres ejes del sistema educativo (alumnado y familias, entorno y centro educativo).

Objetivos y funciones

Esta figura ofrecerá a las familias de los alumnos y a la comunidad educativa información, orientación y/o asesoramiento acerca de los recursos educativos y ayudas sociales que el Gobierno de Navarra y otras Administraciones Públicas que disponen para la atención a la N.E.E, gestionando o derivando en su caso. Y entre sus funciones estarían las siguientes:

- Informar sobre modalidades de escolarización y sobre el procedimiento de escolarización. Informar sobre los profesionales de Orientación de la red ordinaria y de los Equipos de Valoración y Asesoramiento del CREENA, para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Informar sobre centros, entidades, organismos... que atienden a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Informar sobre el acceso a recursos materiales, humanos y económicos (becas, ayudas, materiales adaptados, transporte...). Atender a las demandas de los diversos equipos del CREENA y de la Administración.

Conclusión

La figura del profesor/a técnico de servicios a la comunidad es una figura un tanto difusa en la comunidad foral de Navarra, estando a caballo entre el ámbito educativo y el social, y sin presencia física en cada uno de los centros educativos, sus funciones acaban siendo asumidas por los y las orientadores/as de los centros, y con suerte por la figura del pro-

motor/a escolar que últimamente se está haciendo hueco en los centros para llevar a cabo estas funciones. En la Ribera de Navarra, debido a sus condiciones particulares consideramos que es una figura esencial que debería asumir sus funciones y tener una presencia en todos y cada uno de los centros.

B.4. TALLERES DE CONCIENCIACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA IMPLICACIÓN EN LOS APRENDIZAJES ESCOLARES PARA FAMILIAS

Definición

Se conoce al taller como la “forma organizada de trabajo manual e intelectual donde su metodología permite que los participantes desarrollen sus capacidades, habilidades lingüísticas y destrezas, permite el intercambio entre los miembros del grupo realizando actividades teórico prácticas trabajando de manera coordinada alrededor de un tema concreto, con el objetivo de encontrar y crear alternativas de solución favoreciendo el aprendizaje, el conocimiento y creatividad”. (Malagón, 2005)

Objetivos

Mejorar la comunicación y colaboración familia-escuela. Promover el interés de las familias por el aprendizaje y desarrollo de sus hijos e hijas. Identificar la dinámica familiar. Instruir y mostrar las técnicas y recursos necesarios a las familias para ayudar a sus hijos en el aprendizaje.

Para conseguir los objetivos trataremos los siguientes temas:

RECURSOS { **Materiales:** Cuestionarios, folleto, carta, materiales para los talleres, vídeos en la web, ordenador y proyector.
Personales: Equipo directivo, tutores, orientadores, familias, servicios sociales.

METODOLOGÍA { *¿Cómo lo hacemos?* **Organización previa a los talleres:** Se realizaría una primera reunión con CCP para detectar necesidades. Difusión de la iniciativa a través de página web. En CCP elección de temas y organización de las sesiones.
Estructura de los talleres: Bienvenida, lluvia de ideas, análisis y discusión. Conclusión.

B.5. EL PROMOTOR ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Fundamentación

Teniendo en cuenta la diversidad cultural, familiar, social y económica de las localidades de Ribera Navarra, nos encontramos con centros plurales donde todavía queda camino por recorrer para conseguir una inclusión e integración plena. La figura del Promotor/a escolar se incorpora en el sistema educativo para facilitar la relación entre los/as menores, las familias y el centro educativo siendo la figura referente para favorecer esta relación. Trabaja coordinadamente con los diferentes sistemas de la red (centro educativo, salud, servicios sociales, recursos comunitarios,...) desde una perspectiva preventiva en todos sus niveles.

Objetivos del Programa

Desarrollar mecanismos facilitadores de trabajo en red con agentes implicados en la inclusión socio-educativa.

- ▶ Intervenir con menores y familias con dificultades de inserción escolar. Prevenir el absentismo escolar. Fomentar la implicación familiar en el proceso escolar de los menores.
- ▶ Trabajar de forma individualizada con menores para la adaptación y motivación escolar. Favorecer el clima de convivencia entre familias, alumnado, entorno y centro escolar. Fomentar actitudes tolerantes y de igualdad. Favorecer la integración del alumnado. Apoyar al centro educativo para dar respuesta ante las diferentes situaciones socio-educativas.

Funciones y actuaciones del Promotor/a Escolar

El promotor/a trabaja con toda la comunidad educativa: alumnado, familias, equipo educativo, Servicios Sociales, Policía, Salud, Ayuntamiento y Servicios Comunitarios.

Metodología aplicada

La propuesta metodológica es la **prevención** a través del trabajo individual y grupal con la población directamente beneficiada y población en general; el trabajo coordinado y en red, fundamental para promover actuaciones integrales y conjuntas entre diferentes profesionales que

intervienen con el menor y la familia. Todo esto se lleva a cabo a través de acciones individuales y grupales, tras realizar un diagnóstico previo.

B.6. JORNADAS DE SENSIBILIZACIÓN DEL ABSENTISMO

Objetivos:

- ▶ Diseñar una experiencia piloto en el centro de cara a reducir los niveles de absentismo en varios colectivos de la localidad. Sensibilizar a las familias de alumnado absentista sobre la importancia de la educación para los menores.
- ▶ Socializar los protocolos de seguridad en contexto COVID con las familias de alumnado absentista para dar garantía de seguridad en los espacios de acuerdo criterios exigidos por Salud Pública. Establecer compromisos con las familias de alumnado absentista matriculados en el colegio.

Metodología

La metodología utilizada para llevar a cabo estas jornadas fue a través de la organización, diseño y puesta en práctica de unas **visitas por parte de las familias "potencialmente absentistas"** (a través de su incidencia, mayoría minorías étnicas y origen árabe) **al centro escolar "CP 5"**. Dicha actividad se coordinó con el Servicio de Mediación Intercultural de Gobierno de Navarra, gestionado por Cruz Roja Española y Fundación Secretariado Gitano.

En esta visita al colegio se socializó con las familias el protocolo COVID del centro educativo, cómo están organizadas las clases, patios, entradas y salidas, con el objetivo que las familias lo conociesen y tuviesen mayor confianza a la hora de llevar a sus hijos/as al colegio. Apostamos por la incidencia en las familias como medida de éxito para que valoren y reconozcan la educación como un derecho y una obligación; y sobre todo como una herramienta para el futuro de sus hijos e hijas. Al finalizar la visita, las familias expusieron sus dudas, miedos, dificultades, etc. y se intentó dar respuesta a cada una de las demandas planteadas para garantizar la asistencia de los menores al centro.



B.7. CHARLAS AL COLECTIVO GITANO, PRESENTACIÓN DE TESTIMONIOS POSITIVOS

Otra de las experiencias pilotos que se ha desarrollado a lo largo de este curso escolar en un centro de la zona de la ribera Navarra, fue la presentación de Testimonios positivos de chicas y chicos gitanos que decidieron estudiar, se sacaron un título de Formación Profesional y actualmente están trabajando. Testimonios reveladores e interesantes para incidir en las familias beneficiarias y valoren la importancia del acceso a la educación formal. Fue interesante conocer la experiencia de vida de estas personas, que sirvió también para motivar y como marco de referencia para los padres y madres a título individual y como padres y madres de sus hijos e hijas en edad escolar.

B.8. SERVICIO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA

Definición

El Gobierno de Navarra, a través del Departamento de Políticas Migratorias y Justicia, dispone del Servicio de Mediación e Intervención Comunitaria Intercultural con la finalidad de favorecer el encuentro, la comunicación y la convivencia positiva entre diversas etnias y culturas asentadas en Navarra. Las entidades que gestionan el servicio son Cruz Roja de Navarra y Fundación Secretariado Gitano.

Es una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados.

Objetivo del Servicio

Implantar un modelo de intervención comunitaria de referencia en la gestión de la diversidad cultural que sirva para prevenir y revertir situaciones de conflictividad social en pro de la convivencia ciudadana inter-

cultural, contribuyendo así en los procesos de mejora de las condiciones de vida de toda la población.

- ▶ Acciones dirigidas al alumnado: Talleres y actividades sobre interculturalidad, resolución de conflictos y convivencia, diversidad, claves culturales, etc
- ▶ Acciones dirigidas a las familias: fomentar la comunicación y la participación de las familias con el medio escolar.
- ▶ Asesorar/Formar a los profesionales en temas de interculturalidad, diversidad cultural y relaciones intercomunitarias.

Acceso al Servicio

Através del e-mail: migraciones.acogida@navarra.es

Equipo de profesionales

El Servicio cuenta con profesionales de la mediación e intervención comunitaria intercultural, con orígenes culturales y étnicos diversos: Marruecos, Bulgaria, Rumanía, Brasil, España, Senegal y Kenia.



LA GESTIÓN DEL CAMBIO HACIA UNA ESCUELA MÁS INCLUSIVA

Autoría:

Asunción Casado Aragón
Blanca Amelia Conde Gómez
Sandra Rúa Aguilar
Tamara Hidalgo Arizcuren
Sara Los Santos Navarro
Amaya Moreno Iraqui
Ana Isabel Valentín León
Oihane Gumbre Martínez

RESUMEN

Este trabajo pretende ser una recopilación de propuestas básicas para la transformación de la escuela tal y como la hemos conocido hasta ahora, hacia una escuela inclusiva.

ANTECEDENTES

Aunque nos pueda parecer un término reciente, ya en el año 1990 la UNESCO define la **educación inclusiva** como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes por medio de la mayor participación en el aprendizaje”.

La educación inclusiva se basa en el hecho de que cada alumno/a tiene intereses, capacidades y necesidades diferentes por lo que la escuela debe ser capaz de adaptarse a cada una de ellas, incluyendo a todo el alumnado y favoreciendo el aprendizaje cooperativo y dialógico entre todos los alumnos/as.

La inclusión abarca a todo tipo de alumno/a. Cada vez se ve una mayor necesidad por parte del profesorado y los centros de dar respuesta a las necesidades cada vez más crecientes y heterogéneas del alumnado y todo ello de una manera inclusiva.

La escuela inclusiva supone el surgimiento de una nueva metodología que implica la creación de un entorno en el que todo estudiante pueda aprender, independientemente de sus características personales o ambientales.

La UNESCO sienta las bases de las políticas mundiales de educación inclusiva. Es justamente en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la ONU donde se recomienda que:

Los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades.

A ello también han contribuido las aportaciones de la **Neuroeducación** (disciplina que estudia el papel que juega el cerebro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes) ya que establece una relación intrínseca entre cognición y emoción. Como establece Mora (2019) el cerebro sólo aprende si hay emoción. Y esta emoción es mayor cuando el alumnado se siente parte del aula y se diseñan las actividades de aprendizaje para que sean accesibles a todos/as.

En este sentido tiene un papel muy importante el **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)** que tiene como finalidad utilizar variedad de métodos de enseñanza para eliminar barreras que interfirieran en el aprendizaje, y ofrecer a todos los y las estudiantes las mismas oportunidades para ser exitosos/as. Se propone desarrollar flexibilidad que puede ser adaptada según las fortalezas y necesidades de cada estudiante. Es por ello que el DUA beneficia a todos los chicos y chicas. El DUA se basa en tres principios fundamentales:

► Principio I: Proveer múltiples formas de Compromiso (el por qué del aprendizaje)

Uno de los elementos más olvidados y que, con frecuencia, excluye de la participación de los aprendizajes a un número elevado de alumnos/as: la motivación. Desde esta perspectiva, el docente debe planificar esas tareas y actividades teniendo en cuenta los intereses propios del alumnado, ofreciéndoles participación y empoderándoles para manejar su propio aprendizaje. Actividades motivantes y a la vez autónomas que ejerzan un fuerte feedback al alumnado para implicarles en el desarrollo de las mismas. En definitiva, permitiéndoles ser protagonistas activos al implicarse en su propio aprendizaje lo que genera compromiso.

► Principio II: Proveer múltiples medios de Representación (el qué del aprendizaje)

Cuando ofrecemos información al alumnado, debemos ofrecer diferentes alternativas que hagan que todo el alumnado pueda recibirla en condiciones para su aprendizaje. Tratamos de plantear alternativas sensoriales, simbólicas o de comprensión.

► Principio III: Proveer múltiples medios de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje)

No basta con ofrecer la información de manera accesible y comprensible para todo el alumnado, sino que además debemos, igualmente, ofrecer alternativas para que este alumnado pueda expresar sus aprendizajes, puedan mostrar sus logros y participar con sus iguales aportando al trabajo realizado. Todo ello contando con ayudas, no solo en el plano físico o motor, sino ampliándolas al plano cognitivo

mediante la organización adecuada de la información de forma que se ajusten a las diferentes formas de trabajar con las funciones ejecutivas que tiene cada alumno/a.

Es importante hacer referencia al papel del orientador en la gestión del cambio como impulsor de estrategias, medidas y actuaciones que favorezcan una educación inclusiva.

Tal y como establece el Decreto Foral 66/2010, de 29 de Octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, establece en su Artículo 3 que la Orientación Educativa en la Comunidad Foral de Navarra se rige por los siguientes principios:

5. Contribuye al **diseño y planificación, con arreglo a los principios de normalización e inclusión educativa, de los procesos de enseñanza-aprendizaje** en las diferentes etapas, de modo que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado, incluido el que presenta necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales y el alumnado en situación sociocultural desfavorecida o de incorporación tardía.
6. Presta asesoramiento individualizado sobre los aspectos académicos y profesionales y **ayuda al alumnado a ser agente activo de su propio proceso de orientación.**
7. **Colabora en la mejora de la calidad educativa y promueve la innovación e investigación.**

OBJETIVO GENERAL

Teniendo en cuenta este contexto, se plantea como objetivo llevar a cabo una recopilación y análisis de la documentación existente en torno a la educación inclusiva, las herramientas y estrategias que favorecen dicha inclusión y cómo hacer una transformación progresiva hacia la escuela inclusiva.

Según comenta Elizondo debemos dejar de llevar a cabo las prácticas excluyentes que se siguen haciendo y que impiden avanzar. Para garan-

tizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a todo el alumnado es necesario un cambio de mirada que nos interpele, que nos cuestione sobre nuestra propia práctica educativa.

MÉTODO

El método utilizado para llevar a cabo el presente trabajo es el deductivo ya que se parte de lo general, la escuela inclusiva hacia algo más específico, como es la puesta en práctica en las aulas con metodologías activas.

Se ha partido de la búsqueda en bibliografía de diferentes investigaciones realizadas en el ámbito psicopedagógico que han mostrado evidencia científica y que en la actualidad se están llevando a la práctica.

RESULTADOS

Las principales conclusiones a las que hemos llegado son que para que un centro funcione como un entorno verdaderamente inclusivo, necesita:

- Presencia, participación y aprendizaje.
- Disponer de un Proyecto Educativo de Centro que abarque todas las culturas, las políticas y las prácticas del centro educativo con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado. En definitiva, un Proyecto Educativo de Centro inclusivo.
- Potenciar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en especial de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y por lo tanto en riesgo de ser excluidos por razón de discapacidad, sexo, religión, cultura y etnia.
- Flexibilizar itinerarios y currículos personales y posibilitar diferentes contextos de aprendizaje, incluidos los no formales, para la obtención de las competencias básicas. El objetivo es que cada alumno/a aprenda de la manera que resulte más ajustada para él, teniendo en cuenta sus potencialidades y su manera de aprender.



- Proponer actividades complementarias y extraescolares inclusivas, variadas y accesibles para todo el alumnado, que sean del interés de todos y todas. Se pueden y deben conocer y aprovechar los recursos del entorno próximo (municipio, pueblo, barrio) para apoyar los aprendizajes, así como los que brindan las tecnologías de la información y la comunicación.
- Coordinar y visualizar todos los apoyos desde la perspectiva de los alumnos y alumnas y su desarrollo. Esto supone un replanteamiento de las intervenciones individuales y colectivas que se proporcionan en la actualidad y exige una reflexión para analizar si son prácticas inclusivas o aumentan las barreras al aprendizaje y limitan la participación del alumnado.

Algunas de las posibles actuaciones, propuestas y cuestiones básicas a la hora de abordar la educación inclusiva desde el aula pueden ser:

- Intervenciones en contextos naturales, siendo el aula ordinaria el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todo el alumnado. De esta forma, constituye el espacio que posibilita la inclusión educativa.
- En las programaciones de aula se deben adecuar los contextos a la vida-aprendizaje de los grupos.
- Construir propuestas de aula que ajusten el currículo y el espacio de aprendizaje de las competencias a las posibilidades de todos los alumnos y alumnas del grupo.
- Organizar el aula de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado.
- Una buena relación afectiva del docente con el alumnado, ya que, según diversos estudios, el buen trato es algo muy importante, debido a que se pueden llegar a evitar malas reacciones del alumnado, carácter desinteresado...

- La diversidad en el alumnado no debe ser considerada como un obstáculo sino más bien como una riqueza que permite apoyar el aprendizaje de todas las personas. Para ello, en la actividad diaria, debemos proponer actividades que posibiliten la cooperación entre alumnado diverso.
- Trabajar con proyectos mediante propuestas amplias y flexibles, que favorezcan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- Utilizar estrategias y metodologías participativas avaladas por las investigaciones, como son la ayuda entre iguales, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, las tutorías personalizadas, la enseñanza diversificada, el aprendizaje colaborativo, la personalización de la enseñanza... Para más información sobre estrategias inclusivas, revisar el ANEXO 1.
- Se deberán organizar, bajo el principio de colaboración y el trabajo en equipo, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar algunos alumnos y alumnas.
- Por último, el componente lúdico ayuda a crear un espacio de confianza, creatividad, libertad en el proceso de enseñanza / aprendizaje de nuestro alumnado, Es decir, aprender mediante la mecánica del juego. Cabe destacar que mediante esta técnica se fomenta el acercamiento entre los distintos alumnos y alumnas, mejoran sus relaciones y genera motivación, una condición imprescindible para que se produzca el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Todas estas herramientas y estrategias que se han ido recogiendo a lo largo del artículo, favorecen sin duda una transformación progresiva hacia la escuela inclusiva. Sin embargo, a modo de conclusión, se considera fundamental hacer hincapié en aquellas claves que determinarán la velocidad en que se dé esa transformación.

Así, se considera muy importante la continuidad en los centros del profesorado que está formado en metodologías activas favorecedoras de la inclusión y que tengan un fuerte compromiso en relación a la inclusión.

Además, el centro deberá facilitar tiempo para dar la importancia que merece la coordinación de forma sistemática del profesorado que interviene en el mismo grupo (apoyo inclusivo, docencia compartida etc.) bien sea de forma presencial, mediante drive etc.

Finalmente, se deberá apostar por la formación continua en metodologías activas, aprendizaje cooperativo, docencia compartida, herramientas DUA, con la finalidad de evaluar y reflexionar sobre la práctica e introducir mejoras para lo que se deberá contar con una adecuada dotación y organización eficaz de recursos para poder llevarlo a cabo de manera adecuada.

FUENTES Y DOCUMENTACIÓN

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (s. f.). *Metodologías Inclusivas*. Recuperado de:

<https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especificas/equipo-de-apoyo-a-necesidades-educativas/respuesta-educativa/metodologias-inclusivas/>

Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Octaedro Editorial.

Elizondo, C. (2018). *Plan de Atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo* [Libro electrónico]. Recuperado de:

<https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/Plan-de-Atencio%CC%81n-a-la-Diversidad.-Ara%CC%81n-Coral-Elizondo.pdf>

Elizondo, C. (s. f.). *Mon petit coin d`education*. Recuperado de:

<https://coralelizondo.wordpress.com/>

Gobierno Vasco. (s. f.). *Departamento de Educación. Innovación educativa*. Recuperado de:

<https://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad/web01-a3hinklu/es/>

Grande, P., & González, M. M. (2015). *La educación inclusiva en la Educación Infantil: propuestas basadas en la evidencia*. Tendencias Pedagógicas, 26. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247176.pdf>

Jorge, D. J. (2019, 12 septiembre). *Francisco Mora: "El cerebro sólo aprende si hay emoción"*. Atlántico Hoy | De aquí y ahora... Recuperado de:

<https://atlanticohoy.com/edukando-la-neuroeducacion-una-puerta-a-la-docencia-del-siglo-xxi/>

Morin, A. (s. f.). *Diseño universal para el aprendizaje: Lo que necesita saber*. Recuperado de:

<https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>

Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. (s. f.). Issuu.

https://issuu.com/coralelizondo/docs/plan_de_atencio_n_a_la_diversidad

Pujolàs, P. y Lagos, J. R. (2011). *El programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad Vic. Barcelona



ANEXO 1

ESTRATEGIAS INCLUSIVAS	EN QUÉ CONSISTE	BENEFICIOS
1-2-4	Los miembros del equipo trabajan de manera individual durante un tiempo (1). Después, se agrupan por parejas para poner en común el trabajo (2). Por último, las dos parejas se juntan, y vuelven a poner el trabajo en común. Al final, todos los miembros del equipo tienen que tener el mismo resultado en la tarea.	Beneficioso para el intercambio de ideas y favorecedora de la cohesión grupal.
Rutinas de pensamiento	Son instrumentos de activación empleados en educación como actividad de inicio con el fin de comprobar los conocimientos previos sobre un tema. Estas técnicas permiten analizar, discutir y gestionar el pensamiento a la vez que se descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexionar y razonar.	Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula.
Lápices al centro	Los alumnos/as ponen los lápices en el centro para escuchar la tarea, pensar la respuesta y consensuar la solución entre todos. Hasta que todo el mundo no lo tenga claro, no se puede coger el lápiz para contestar en la hoja individual.	Favorecen la interacción mutua, responsabilidad individual, participación equilibrada e interdependencia positiva.
Folio giratorio	Tienen que hacer una tarea entre todos/as. Comienza el trabajo uno de los miembros y se lo pasa al siguiente en el sentido de las agujas del reloj, así sucesivamente hasta que llega al último que debe concluirlo. (Ayuda que cada niño/a utilice un color diferente para poder observar su grado de participación).	Incremento autoestima, aceptación de diferencias individuales y de pensamiento. Incremento de actitudes positivas al estudio.
Lectura fácil	Es la adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla. No es suficiente con que el texto sea legible sino que también debe tener una estructura y un vocabulario que permitan el entendimiento del contenido. https://bit.ly/2R7CK82	Permite una racionalización y ordenación de los mensajes y facilitan el aprendizaje mejorando la atención, la memoria y la escucha activa.
Visual Thinking	Técnica metodológica que sirve para organizar y representar pensamientos por medio de dibujos. "El pensamiento visual supone la comprensión de una información mediante la visualización estructurada de sus partes". https://bit.ly/3ob0SCE https://bit.ly/3uJwUbs https://bit.ly/3tFhmnx Algunas herramientas: TAWÉ, Powtoon vídeos animados), Vyond (de pago), Video Scribe, Tayasuki Sketches, Spicynodes.	Estimula la creatividad, otorga papel activo al aprendizaje del alumnado, contribuye a organizar las ideas de forma lógica, permite observar la información de forma global. Favorece la metacognición.

ESTRATEGIAS INCLUSIVAS	EN QUÉ CONSISTE	BENEFICIOS
Rúbricas	<p>Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los/las estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumnado, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de <i>feedback</i>.</p> <p>https://www.grupoactitudes.com/</p>	<p>Los alumnos conocen de antemano los criterios con los que serán evaluados por lo que tienen mucha más información que con otros instrumentos (<i>feedback</i>), fomentan el aprendizaje y la autoevaluación.</p>
Gamificación	<p>La Gamificación traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos.</p> <p>Consiste en proponer uno o varios retos a los participantes, establecer unas reglas o normas y recompensar de alguna manera a todo el que consiga superar los objetivos fijados.</p> <p>Algunas herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para el repaso: KAHOOT, SOCRATIVE, CEREBRITI, TESTEANDO. - Para el trabajo académico: MATIFIC, MUNDO PRIMARIA, TA-TUM, KNOWRE. - Sistema de recompensas por puntos: CLASS DOJO, CLASSCRAFT. 	<p>Conjuga el entretenimiento y el aprendizaje.</p> <p>Combina diferentes medios, metodologías y formatos de aprendizaje (<i>blended learning</i>).</p> <p>Desarrolla su autoconfianza, habilidades de colaboración y empatía y su capacidad de toma de decisiones.</p> <p>https://bit.ly/2Qe35kj</p>



LA ORIENTACIÓN EN FP EN NAVARRA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

Patricia Díaz Fontenla

RESUMEN

Se presentan las opiniones de las orientadoras y orientadores de los Centros Integrados de Formación Profesional públicos de Navarra referidas a la repercusión que está teniendo en su labor profesional la situación de pandemia que estamos viviendo. Se recogen datos referentes a la naturaleza de las necesidades detectadas y atendidas en los centros educativos, el perfil de las personas solicitantes, la asunción de nuevas tareas y/o incremento de las realizadas con anterioridad. También se reflejan las consecuencias de todo ello en la carga de trabajo asumida. Además, se proponen una serie de temas de formación continua de cara a facilitar el asesoramiento y apoyo individual a jóvenes que cursan FP para gestionar con perspectiva sus proyectos vitales.

ANTECEDENTES

En la Comunidad Foral de Navarra contamos con un total de 22 centros públicos que imparten ciclos de Formación Profesional.

La situación COVID-19 está suponiendo importantes cambios y repercusiones para la sociedad en su conjunto y la comunidad educativa en particular, también para las orientadoras y orientadores.

OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivos:

- ▶ Conocer las necesidades relacionadas con la situación covid-19 de alumnado y profesorado de los centros.
- ▶ Analizar la repercusión de los cambios en los centros de FP, derivados de la covid-19 en las funciones y tareas que desempeñan los orientadores y orientadoras.

MÉTODO DE TRABAJO

Muestra y participantes

Para la realización de este trabajo hemos solicitado la participación de los orientadores y orientadoras de centros de titularidad pública que imparten FP de la Comunidad Foral de Navarra, habiendo recibido 21 respuestas, un 84% del total.

Instrumentos de recogida de información

Como instrumento de recogida de datos, hemos utilizado una encuesta en la que se incluyen tanto preguntas de opción múltiple como preguntas abiertas para recopilar información en torno a las siguientes cuestiones:

- * Características generales del centro educativo (oferta educativa, alumnado y entorno)

- * Necesidades detectadas en el centro educativo derivadas de la situación sanitaria COVID-19.
- * Retos de la orientación de cara a esta nueva realidad (naturaleza de las nuevas necesidades de intervención, carga de trabajo, funciones derivadas...).
- * Nuevas necesidades profesionales del orientador y orientadora de FP.

Proceso seguido

Para llevar a cabo este trabajo se han seguido las siguientes fases:

1. Creación de un formulario google *ad hoc* por parte de los integrantes del equipo de trabajo.
2. Envío de formulario google entre orientadores y orientadoras de FP solicitando la participación en el estudio.
3. Análisis de los datos obtenidos.
4. Establecimiento de conclusiones y propuestas de futuro.

RESULTADOS OBTENIDOS

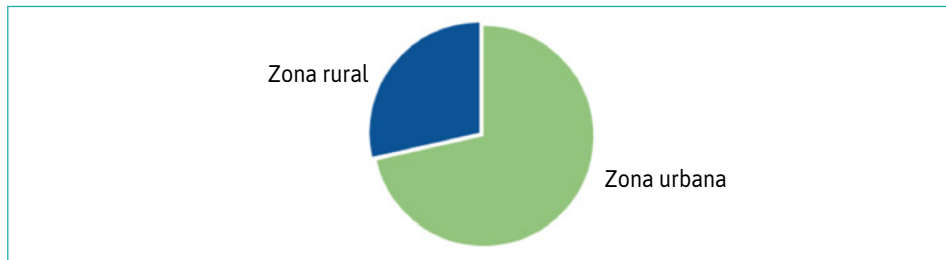
Este trabajo recoge las experiencias y opiniones de las orientadoras y orientadores que realizan sus funciones en Centros Integrados de Formación Profesional y centros de Educación Secundaria que también imparten ciclos de FP en la red pública.

■ Características de los centros educativos que imparten FP

Son centros públicos con características muy variadas. Así, por una parte, excepto uno de ellos, el resto imparte simultáneamente estudios de FP de Grado Medio y de Grado Superior. Además, la mayoría oferta FP Básica y/o FP Especial. Por otra parte, hay algún centro que también imparte ESO, Bachillerato o PIL. Si bien la mayoría de la oferta educativa es en castellano, algunos cuentan con ciclos formativos también en euskera.



Gráfico 1. Ubicación geográfica del centro educativo

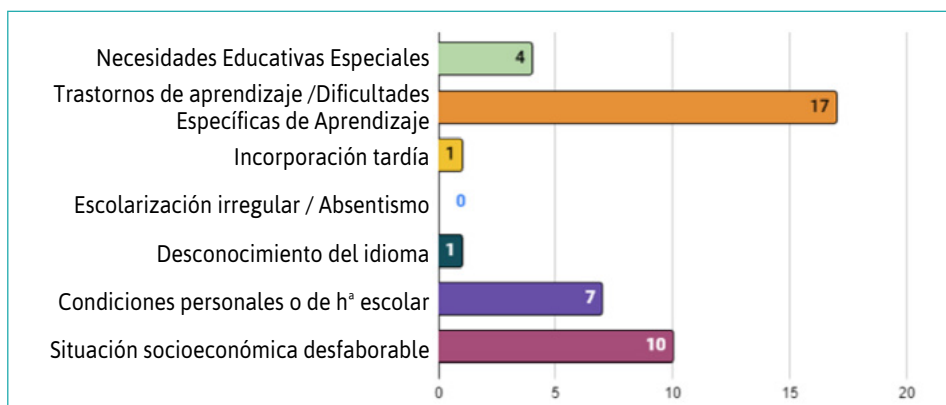


Con respecto a la localización geográfica, el 71,4 % de los centros están ubicados en una zona urbana y el 28% restante en zona rural. En cuanto al número de alumnas y alumnos que atendemos en estos centros, vemos que mientras en unos centros es menor a 250 en otros estudian más de 1200 jóvenes.

■ Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado que cursa FP

Siendo una de las principales funciones del orientador y orientadora la detección de dificultades que pueden condicionar el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado, así como el diseño de planes de prevención o intervención en colaboración con el profesorado (Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre), a continuación se presentan las principales NEAE que se presentan en estos centros.

Gráfico 2. NEAE que presenta el alumnado de FP

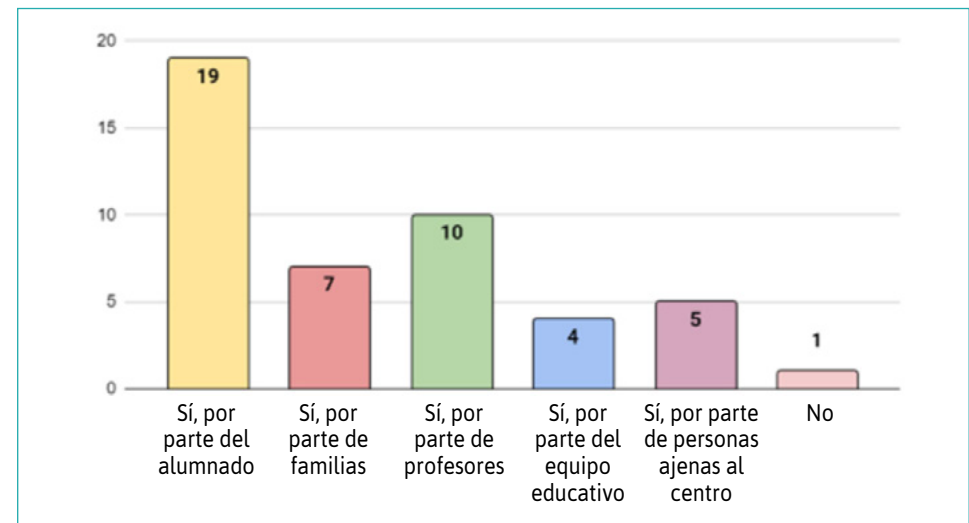


■ Necesidades de intervención de Orientación derivada de la situación de pandemia por Covid-19

Hemos considerado de interés conocer la influencia de las consecuencias, derivadas de esta situación, en las tareas desarrolladas por las orientadoras y orientadores de los centros de FP.

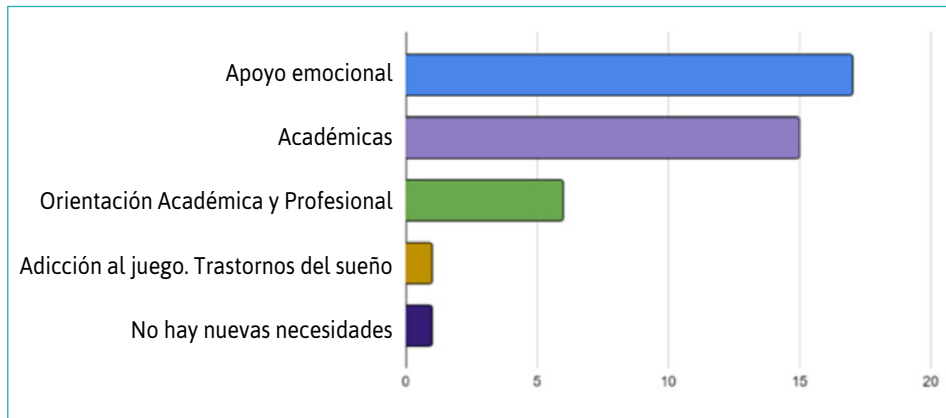
De cara a la comprensión de los siguientes datos, señalamos el hecho de que la intervención de los orientadores y orientadoras de esta etapa, además de realizarse con profesionales del centro y agentes externos, a menudo se realiza mediante una relación directa con el alumnado, debido a que un porcentaje es mayor de edad.

Gráfico 3. Necesidades de intervención de Orientación detectadas en los centros de FP



Observamos que especialmente el alumnado y el profesorado han sido quienes se han encontrado en situación de dificultad y han recibido información, apoyo y asesoramiento por parte del Departamento de Orientación.

Gráfico 4. Naturaleza de intervención de Orientación detectadas en los centros de FP



Con respecto al tipo de temas en los que se ha intervenido, destacamos que el 80,80% de las orientadoras y orientadores señalan los relacionados con el bienestar emocional y trastornos de conducta. Así, durante el presente curso, ha supuesto un aumento de la dedicación e intervenciones derivadas de síntomas asociados a trastornos emocionales complejos, como son la ansiedad, la depresión y/o las adicciones, que ha presentado parte del alumnado de FP. Además, la involución en el desarrollo de la autonomía personal unida a una mayor dificultad en el establecimiento de relaciones sociales presentadas por el alumnado más joven es otro aspecto que está requiriendo nuestra atención. También, en parte relacionado con el factor anterior, el 61% señalan repercusión negativa en el aprendizaje y rendimiento académico en una parte importante del alumnado.

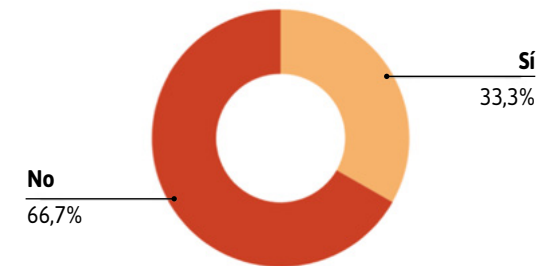
Entre los factores relacionados con la situación de pandemia, que están afectando negativamente al desarrollo integral de una parte del alumnado de FP y con repercusión en la vida del centro, destacan los siguientes:

- La limitación de las oportunidades de interacción entre iguales fuera del contexto educativo.
- La disminución o eliminación de la oferta y recursos de ocio educativo-cultural y deportivos.

- La falta de espacios en los centros, anteriormente dedicados a sala de estudio, biblioteca, tutorías individuales o para controlar algunas emociones negativas después de un conflicto en el aula (que ahora se han reconvertido en aula-clase).

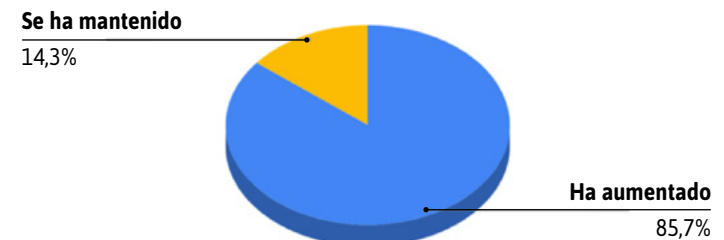
Gráfico 5. Asunción de nuevas funciones y tareas por parte de orientadoras y orientadores de FP

¿Estás asumiendo nuevas funciones o tareas?



Vemos cómo las y los profesionales de Orientación, como recursos humanos especializados que colaboramos para lograr una formación personalizada y una educación integral que incluya conocimientos, destrezas y valores, consideramos que las actuaciones realizadas se enmarcan en nuestras funciones.

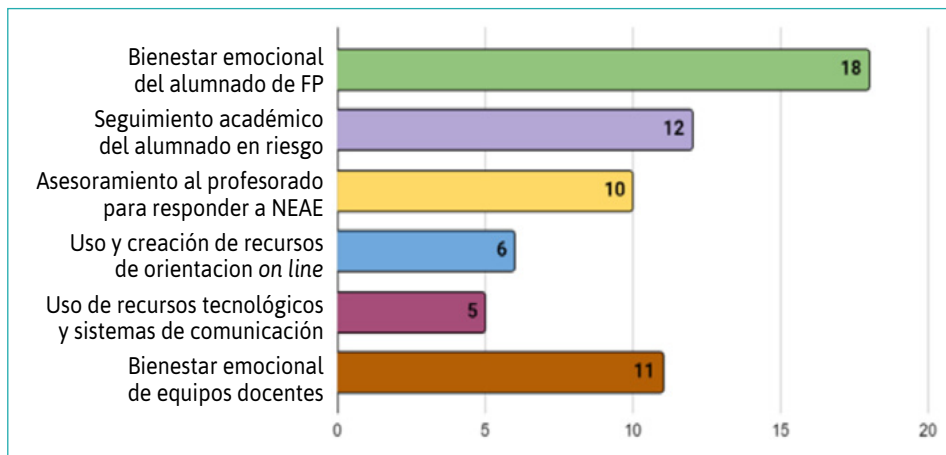
Gráfico 6. Consecuencias de la situación de pandemia en la carga de trabajo de orientadoras y orientadores de FP



Tal y como se observa en el gráfico, el 85,7% de las orientadoras y orientadores de FP consideran que la carga de trabajo soportado durante este curso se ha incrementado considerablemente, debido al aumento de las necesidades de intervención citadas y a nuestra participación en el diseño y puesta en práctica de las medidas asociadas al Plan de Contingencia del centro y el Protocolo para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, que se está realizando sin recursos adicionales de Orientación en los centros.

■ Necesidades de formación continua y específica de orientadores y orientadoras de FP

Gráfico 7. Necesidades de formación continua de orientadoras y orientadores de FP, relacionadas con la situación de pandemia Covid-19



Siendo la formación continua una responsabilidad profesional, las principales necesidades de formación específica expresada por los orientadores y orientadoras están relacionadas con las situaciones personales y sociales que estamos viviendo. Así:

- ▶ La mayoría (el 85,71%) subrayan los temas relacionados con la forma de responder y dar recursos para superar las dificultades emocionales y académicas que presenta el alumnado.

- ▶ Además, siendo el profesorado quien atiende a este alumnado de forma diaria en el aula, el contar con herramientas específicas de ayuda y asesoramiento al profesorado, tanto para que poder ayudar a su alumnado a sobrellevar situaciones difíciles como para asegurar su propio bienestar emocional, es otro de temas de formación explicitados por el 52,38% de los orientadores y orientadoras participantes.
- ▶ Por otra parte, con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado de FP y teniendo en cuenta la relación directa con el bienestar emocional, el 57,14% propone una formación que facilite la aplicación de un enfoque metodológico basado en el neuroaprendizaje y la neuroeducación.
- ▶ Por último, formación relacionada con la creación y uso de recursos de orientación online y el uso de software y programas TICs es considerada una necesidad por el 52,38% de orientadoras y orientadores, consecuencia de la atención no presencial que ofertamos en algunos momentos y para determinados temas deriva de la situación de pandemia que estamos viviendo, como por considerarse la digitalización uno de los actuales ámbitos estratégicos de la FP.

CONCLUSIONES

Se han recogido las experiencias y opiniones de las orientadoras y orientadores que realizan sus funciones en Centros Integrados de Formación Profesional y centros de Educación Secundaria que también imparten ciclos de FP.

Como profesionales que tratamos de ser un elemento de calidad y mejora en los centros con la finalidad de contribuir a la educación integral y personalizada del alumnado, mediante el asesoramiento y apoyo técnico (Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre), podemos concluir que las necesidades personales experimentadas por los diversos sectores de la comunidad educativa, en particular del alumnado, están especialmente relacionadas con nuestro perfil académico y profesional. Derivada de la situación de pandemia por Covid-19 han aumentado el número y la gravedad de las necesidades y solicitudes de atención específica. Esto significa que el departamento de Orientación está siendo un recurso fundamental en los centros de los FP, marco en el que se ha desarrollado el estudio y que, por el tipo de dificultades detectadas, podría ser extensible al resto de etapas educativas. Con el objetivo de seguir realizando una intervención psicopedagógica de calidad y con el compromiso con la formación continua, los temas a desarrollar que se proponen están especialmente relacionados con los retos del futuro inmediato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros de la Comunidad Foral de Navarra, BON n.º 145 - 29/11/2010; corr. err., BON 24/12/2010.

Fundación Bertelsmann y D'EP Institut (2020). *La orientación académica y profesional en tiempos del COVID-19*. Fundación Bertelsmann.

https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/Informe_final_Orientacio__n_en_tiempos_del_COVID-19.pdf

Fundación Mis Talentos y Educación 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Recomendaciones para gestionar la diversidad*. Fundación Mis Talentos.

https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/06/Orientaciones_documento4.pdf

Gobierno de España (2020). *Plan de Modernización de la Formación Profesional*.

<https://www.todofp.es/dam/jcr:5d43ab06-7cdf-4db6-a95c-b97b4a0e1b74/220720-plan-modernizacion-fp.pdf>

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Fundación Cotec para la Innovación.

https://cotec.es/media/COTEC_COVID19_EDUCACION_problemas_respuestas_escenarios.pdf



ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LA ESO Y BACHILLERATO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DEL EMPODERAMIENTO PERSONAL Y SOCIAL.

Autoría:

Itsaso Erro Gamboa

M^a Nieves López Mendía

M^a Carmen Muñoz Oroz

Clara Zubiaur Beguiristain

RESUMEN

La educación en todos sus niveles muestra una oportunidad para cuestionar todo tipo de discriminaciones y es un reto incorporar en la orientación vocacional la posibilidad de escoger un proyecto de vida que parta desde intereses, actitudes, habilidades etc y no a partir de estereotipos de género. Por ello, como orientadoras de la Etapa de Secundaria en Navarra, nos ha parecido imprescindible recoger datos, reflexionar y crear un banco de recursos para realizar la orientación académica y profesional con perspectiva de género.

ANTECEDENTES

La matrícula en enseñanzas postobligatorias está claramente sesgada por el género y como muestra presentamos los datos de matriculación en Navarra del curso 2018-19, obtenidos del Observatorio de Formación Profesional y el Ministerio de Universidades.

Respecto a la Formación Profesional, de las 10.386 personas matriculadas en Navarra, encontramos que globalmente el porcentaje de mujeres matriculadas en Navarra es de un 37,7%, un 7% inferior a la media nacional. Además, de suponer una proporción ya de por sí inferior a la de los hombres, su presencia es llamativamente baja en familias profesionales Científicas, Técnicas e Industriales (14,2%).

Como familias profesionales especialmente feminizadas encontramos: Imagen Personal (87,4%) Servicios Socioculturales y a la Comunidad (83,8%), Sanidad (75%), Textil, Confección y piel (61,5%), y Administración y gestión (60,9%), siendo profesiones de Cuidado y servicios. Por otro lado, en cuanto a las familias profesionales más masculinizadas, reflejando el porcentaje de mujeres matriculadas, encontramos: Industrias Extractivas (0%), Instalación y Mantenimiento (1,9%), Fabricación Mecánica (3,5%), Electricidad y Electrónica (3,6%), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (3,8%), Energía y Agua (5,3%), Madera, Mueble y Corcho (9,8%), Informática y Comunicaciones (12,7%), Edificación y Obra Civil (13,4%), Imagen y Sonido (18,7%), Actividades Físicas y Deportivas (22,5%), Agraria (25,2%), Artes Gráficas (34,2%) e Industrias Alimentarias (36,3%). Por último, las familias profesionales elegidas de forma más paritaria serían: Seguridad y Medio Ambiente (50%), Comercio y Marketing (50,1%), Hostelería y Restauración (50,9%) y Química (52,4%).

Esta dramática situación ha llevado a la revisión del Plan Estratégico de Formación Profesional de Navarra, que se ha marcado como reto, entre otros, combatir la brecha de género y la elección en igualdad. Comparando los datos del curso 2003/04 en Navarra la situación no ha mejorado ya que entonces el 44% de mujeres accedían a FP (38% en Grado Medio y 49% en Grado Superior), manteniéndose las diferencias en la elección de las familias profesionales (el 1% en Grado Medio y el 11% de las chicas elegían ciclos técnicos) (Armentia y cols., 2004).

Respecto a la Enseñanza Universitaria, la presencia femenina es mayo-

ritaria en Ciencias de la Salud (70,3%), en Artes y Humanidades (61,6%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (59,8%). En Ciencias, la presencia de hombres y mujeres estaría compensada (51% de mujeres), mientras que en Ingeniería y Arquitectura, la matrícula femenina se reduce al 24,8%.

En las universidades navarras encontramos 15.581 estudiantes, en una proporción de un 54,9% de mujeres y un 45,1% de hombres. Las preferencias ligadas al género muestran que los grados más feminizados serían Educación Infantil (92,4%), Enfermería (87,2%), Trabajo Social y afines (77,5%), Psicología (75,3%), Artes (72,5%), otras Ciencias de la Salud (68,9%), Educación Primaria (65,3%), Medicina (64%) y Ciencias de la Vida (63,3%). Mientras que los estudios más masculinizados serían Informática (79,6%) e Ingenierías (76,3%).

En síntesis, las mujeres están menos representadas en FP (37,7%) que en la Universidad (54,9%) y la distribución de ambos géneros varía según la familia profesional. Se siguen cumpliendo estereotipos, prefiriendo las mujeres las profesiones de cuidado y gestión y los hombres las profesiones técnicas.

Además de recopilar datos oficiales de la Formación Profesional y de la Universidad, hemos querido analizar la elección de los jóvenes en la etapa de Secundaria y Bachillerato y, en concreto, en nuestro entorno. Así, en la tabla expuesta más adelante, hemos recogido la distribución del alumnado de seis centros públicos de secundaria de Pamplona y comarca (IES Sarriguren, IES Iturrama, IES Zizur, IES Plaza de la Cruz, IESO Ochoa de Olza e IES Alaitz) por cursos y opciones académicas.

Se constata que la matrícula masculina y femenina es similar en el global de los datos (1643 alumnos y 1639 alumnas), mientras que hay diferencias entre sus intereses académicos. Así, los varones optan por itinerarios de ciencias, especialmente por el itinerario de Ciencias e Ingeniería; mientras la presencia femenina es mayor en las opciones de Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y especialmente en los estudios de Artes y Humanidades. En concreto, en Ciencias e Ingeniería una de cada cuatro estudiantes son mujeres, mientras en los itinerarios de Humanidades, Artes Plásticas y Artes Escénicas, Música y Danza, son tres de cada cuatro y en el bachillerato de Ciencias de la Salud dos de cada tres. Por último, la presencia de ambos sexos está más equilibrada en los estudios de Ciencias Sociales.



Estas tendencias aumentan conforme avanzan los niveles académicos, siendo significativo el aumento de chicos que actualmente están matriculados en el itinerario de Ciencias e Ingeniería en nuestros centros (34% en 1° de Bachillerato y el 19% en 2°). Aunque, una lectura más positiva sería constatar que el curso próximo el porcentaje en 2° de Bachillerato esté más cerca del 34% que de ese 19%.

Posibles explicaciones al cumplimiento de estos estereotipos refieren ideas vigentes en nuestra sociedad de que “Desde pequeños se nos inculca que la ingeniería no es una cosa de chicas, que solo es para frikis o que las matemáticas son muy difíciles” (Fernández y cols., 2019), la escasez de referentes femeninos en este tipo de materias en los libros de texto; el porcentaje minoritario de premios nobel femeninos, el efecto de la publicidad y los estereotipos de género, el lenguaje no inclusivo, etc. (Macho, 2020).

Niveles	Opciones e Itinerarios	N° escolares	% alumnas
1° ESO	Alumnos	283	49%
	Alumnas	269	
2° ESO	Alumnos	234	47%
	Alumnas	209	
3° ESO	Matemáticas académicas		
	Alumnos	218	48%
	Alumnas	198	
	Matemáticas aplicadas		
	Alumnos	72	40%
	Alumnas	49	
4° ESO	Opción Científica		
	Alumnos	150	53%
	Alumnas	165	
	Opción Humanística		
	Alumnos	37	70%
	Alumnas	88	
	Opción Aplicadas		
	Alumnos	77	43%
Alumnas	59		

1° Bachiller	Itinerario CC e Ingeniería		
	Alumnos	77	34%
	Alumnas	39	
	Itinerario Ciencias-Salud		
	Alumnos	53	67%
	Alumnas	111	
	Itinerario Humanidades		
	Alumnos	14	76%
	Alumnas	45	
	Itinerario Ciencias Sociales		
	Alumnos	78	52%
	Alumnas	86	
Itinerario de Artes			
Alumnos	47	71%	
Alumnas	117		
2° Bachiller	Itinerario CC e Ingeniería		
	Alumnos	93	19%
	Alumnas	22	
	Itinerario Ciencias-Salud		
	Alumnos	59	64%
	Alumnas	107	
	Itinerario Humanidades		
	Alumnos	21	72%
	Alumnas	55	
	Itinerario Ciencias Sociales		
	Alumnos	80	59%
	Alumnas	113	
Itinerario de Artes			
Alumnos	50	71%	
Alumnas	120		
Total: 2.382	Alumnos	1.643	50%
	Alumnas	1.639	

OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es facilitar a los Orientadores y Orientadoras de Navarra que desempeñan sus funciones en la ESO y Bachillerato, materiales y/o actividades dirigidas a profesorado, alumnado y familias para el desarrollo de la Orientación Académica y Profesional, desde la perspectiva de género y del empoderamiento personal y social.

Para ello, se desarrollan los siguientes objetivos específicos:

- * Recopilar materiales y actividades o acciones realizadas de Orientación Académica y Profesional en nuestros centros y en otras entidades.
- * Conocer la realidad actual y analizar datos en la elección de opciones e itinerarios académicos del alumnado en la ESO y Bachillerato y en etapas post-obligatorias de FP y Universidad desde la perspectiva de género.
- * Sensibilizar al colectivo de orientación ante el reto que supone desde nuestras intervenciones contribuir a la mejora de este ámbito de trabajo desde la perspectiva de género y del empoderamiento personal y social y compartir todo lo elaborado.

MÉTODO

Se ha trabajado en equipo de manera colaborativa, realizando un reparto de tareas en tiempo no presencial, y realizando puestas en común, ajustes y modificaciones en las sesiones de coordinación del equipo de trabajo.

Se ha considerado primordial realizar una recogida de actuaciones, materiales y recursos didácticos y audiovisuales que se realizan en nuestros centros. Así mismo, quisimos conocer los datos reales de distribución de nuestro alumnado según opciones e itinerarios educativos. Paralelamente, se ha realizado una revisión bibliográfica de documentación relacionada con el tema conociendo la situación actual de elecciones vocacionales en etapas postobligatorias y las aportaciones de diversas

entidades y fundaciones, especialmente en Navarra. También ha habido un intercambio con la Cátedra Mujer Ciencia y Tecnología de la UPNA para aunar esfuerzos y acciones futuras. Se ha terminado realizando un análisis y reflexión conjunta de todo lo recogido estableciendo unas conclusiones.

Como producto se ha creado una carpeta en Drive de recursos con todos los materiales recopilados y utilizados para la elaboración del trabajo. Esta selección de recursos que detallamos a continuación se puede ir completando y alimentando con acciones futuras que los Orientadores y Orientadoras puedan ir implementando en los centros, ya sean dirigidas a familias, profesorado y alumnado.

RESULTADOS

A) FUNDACIONES

Cátedra Mujer, Ciencia y Tecnología de la UPNA.

<http://www.unavarra.es/catedra-mujer-ciencia-tecnologia>

Nace con el fin de contribuir a la participación de las mujeres en la ciencia y la tecnología, incrementando su presencia en titulaciones STEM (siglas en inglés para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), mediante talleres en centros educativos, el teatro “Yo quiero ser científica”, Jornadas y otras acciones formativas.

AMEDNA-NEEZE

<https://www.amedna.com/index.php?m=47&t=0>

La Asociación de Mujeres Empresarias y Directivas de Navarra, AMEDNA-NEEZE, es una entidad sin ánimo de lucro que tiene como finalidad primordial servir de núcleo de convergencia y representación de todo cuanto concierne a la promoción y defensa de los valores humanos, sociales y profesionales de la mujer en su condición de empresaria y directiva, así como servir de apoyo a todo nuevo proyecto que implique la introducción de la mujer en el ámbito laboral y empresarial.



En esta página web se pueden encontrar estudios y publicaciones relacionadas con la igualdad de oportunidades, cursos de formación, un espacio en el que hacer consultas específicas y distintos proyectos y acciones dirigidas a la conciliación. Han elaborado recientemente el proyecto “**Impulso mujeres STEM en Navarra**” dirigido a 4º ESO.

<https://drive.google.com/drive/folders/101M2Swb0U1XEQt6Ailqnj6p6B-xgQxhv?usp=sharing>

Inspiring Girls

<https://www.inspiring-girls.es/>

Es una Fundación cuyo objetivo es aumentar la autoestima y la ambición profesional de las niñas en edad escolar, así como sus expectativas laborales, ayudándolas a visibilizar la amplia variedad de profesiones y trabajos que existen, sin que el hecho de ser mujer suponga ninguna limitación para ellas, siempre que se basen en el trabajo y el esfuerzo. Ponen en contacto mujeres “role models” con niñas de entre 11 y 16 años a través de diferentes formatos: Charlas, «Speed networking», Eventos temáticos sectoriales y APP que permite el contacto asiduo entre las niñas y las voluntarias.

11 de febrero Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia

<https://11defebrero.org>

El Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia se celebra el 11 de febrero. Fue proclamado en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas con el fin de lograr el acceso y la participación plena y equitativa en la ciencia para las mujeres y las niñas, además para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.

Fundación Bertlesmann

<https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home>

Centra sus esfuerzos en promover mejoras en la formación y ocupación de los jóvenes. Bajo el lema “Por el empleo juvenil”, apuesta por desarro-

llar iniciativas y herramientas que contribuyan a favorecer el acceso de los jóvenes al mercado laboral, centrándose en la transición escuela-empleo. Han desarrollado dos proyectos de interés, uno referido a la **Orientación profesional de calidad** y otro a la **Formación profesional Dual** con distintos recursos y vídeos muy interesantes para el alumnado, sus familias y docentes. Entre el material audiovisual destacan vídeos de 10-12 minutos en los que se relata la experiencia de distintos profesionales en diferentes campos y otros de 1 hora de duración en los que se plantean encuentros entre distintos profesionales.

<https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/zona-de-prensa-raiz/zona-de-prensa/notas-de-prensa/2021/la-fundacion-bertelsmann-lanza-una-serie-de-35-videos-sobre-profesiones-dirigidos-a-estudiantes>

B) GUÍAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

En esta relación podemos diferenciar las cinco primeras guías, publicadas entre los años 1998 y 2007, cuyas actividades pueden ser adaptadas al contexto actual. Los siguientes son de actualidad, unos proporcionan actividades concretas para ser aplicadas directamente, mientras que las guías de la Fundación Bertlesmann incluyen una justificación teórica extensa.

- **La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla** (capítulo 10: “Trabajar la convivencia con proyectos de coeducación”)

http://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega

https://drive.google.com/file/d/1iaMH6DbmFHL_hULeK3ZirKBTwfg12ZeE/view?usp=sharing

(capítulo 10, versión en euskara: “Hezkidetza proiektuekin bizikideta-suna lantzea”)

- **Elige profesión sin género de dudas:**

Guía elaborada por un equipo de orientadoras de Navarra, disponible en los centros educativos (formato papel y CD).

- **Guía Elige profesión sin restricciones de género:**
http://www.eligeprofesion.org/pro_001.asp?ipag=1
- **Orientación personal, Académica y Profesional no sexista:**
https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2007.03.26.sara.acu%C3%B1a.pdf
- **Rompiendo esquemas, programa de orientación académica y profesional:**
https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/09/Rompiendo_Esquemas.pdf
- **Materiales Skolae:**
 - **ESO:**
<https://drive.google.com/drive/folders/1rNFbJZmf7TnNdKLWIrFRITd6luzmiZMa?usp=sharing>
 - **Bachillerato:**
<https://drive.google.com/drive/folders/1115yU9GZS1rxMklcc73nm--GIG9C5Wx?usp=sharing>
- **Material audiovisual para la Orientación académico-profesional en tutorías:**
<https://drive.google.com/file/d/1XgnDht1zFHT6la5GEuf1m-CesGykAXym/view?usp=sharing>
- **Proyecto visibilizando mujeres: IESO Iñaki Ochoa de Olza:**
https://docs.google.com/document/d/1b9jIGU1WivNCmnuGWrVXE_2UcYrNmlzPh9ehHTqpAyo/edit?usp=sharing
- **Guía de Orientación Profesional Coordinada:**
https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/200409_Guia OPC_18.web.pdf

- **Guía dirigida a familias para orientar profesionalmente a sus hijos e hijas, Podcast de orientación para padres y madres con hijos adolescentes, talleres teórico- prácticos, etc.**

<https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/orientacion-profesional-de-calidad/recursos-de-orientacion-de-la-fundacion-bertelsmann>

CONCLUSIONES

De la recogida de información, contactos mantenidos, análisis y reflexión realizados se puede concluir que es necesario:

- 1º Integrar la orientación de estudios con perspectiva de género en el currículo y en el proyecto curricular de centro de forma paulatina y sistemática a lo largo de toda la escolarización. Además del POAP, el PAT y el Plan de Convivencia, en los que tenemos entre otros parte activa, es esencial que desde las programaciones de aula se contemplen acciones dirigidas a ello y el Plan de Identidad Coeducadora también puede ser un marco favorecedor.
- 2º Introducir y crear acciones y actividades que fomenten la elección de itinerarios de salud y humanísticos entre nuestros chicos favoreciendo su inserción en actividades de atención y cuidados a las personas (educación, salud y servicios sociales) y a nuestras alumnas de itinerarios científicos, facilitándoles una inserción laboral de puestos técnicos o de dirección de diversos sectores industriales. Además, muchos de los empleos del futuro tendrán que ver con la tecnología y en ellos tiene que haber también mujeres liderando.
- 3º Reconocer el peso de las familias en la toma de decisiones de sus hijos e hijas, conlleva la necesidad de introducir acciones dirigidas a ellas y compartidas con ellas. Familias y APYMAS y centros educativos debemos ser aliados y trabajar juntos en este importante proceso vital de los jóvenes.



4º Sigue siendo un reto importante tanto para el colectivo de orientación como para el resto del profesorado y agentes implicados contribuir con nuestras actitudes e intervenciones a dar un impulso real a la perspectiva de género y al empoderamiento personal y social del alumnado, de forma que tengamos en el horizonte una juventud que escoja su futuro sin condicionamientos y una sociedad más igualitaria y más libre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armentia, L.Goicoechea, P., López, M.J. y Maeztu, R. (2004). *Elige profesión sin género de dudas*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Fernández, M., Cabos, S., Roca,E., Gimenez, E. y Serrano, M. (2019). *Let's Go Engineering*.
- Congreso Dones, Ciència i Tecnologia-2019 Terrassa, 6 y 7 de marzo
<https://www.educaweb.com/noticia/2019/11/19/entrevista-schneider-electric-ganadora-premio-educaweb-2019-categoria-empresas-18983/>
- Fundación Bankia por la Formación Dual (2021). *Observatorio de la Formación Profesional*. Recuperado de:
<https://www.observatoriofp.com/>
https://www.observatoriofp.com/downloads/regional-reports/Observatorio-2020_Separata_Navarra.pdf
- Infografía Estudiantes en las universidades españolas. Recuperado de:
https://public.tableau.com/views/Academica_EEU/Estudiantes?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#6
- Macho, M. (2020). *Sin ciencia no hay futuro y sin científicas, no hay buena ciencia*. II Jornadas Mujer, Ciencia y Tecnología, UPNA, Pamplona, 18 noviembre.
<https://www.youtube.com/watch?v=jVdnSMFpfzw&t=2792s>
- Ministerio de Universidades (2020). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*.



ORIENTACIONES AL PROFESORADO ANTE LAS DIFICULTADES EN EL INICIO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LOS PRIMEROS CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autoría:

M^a Pilar De Los Arcos Velázquez

Isabel Jiménez Fernández

M^a Carmen Segura Urra

M^a Teresa Echamendi Zalba

ANTECEDENTES

Durante los primeros cursos de educación primaria, el profesorado solicita frecuentemente la valoración de dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura. No todas las necesidades detectadas van a tener como causa un trastorno del desarrollo específico del aprendizaje de la lectura de origen neurobiológico (dislexia), pero todas ellas requieren una atención específica. La respuesta educativa ha de centrarse al menos en tres aspectos:

- ▶ Prevención y entrenamiento de las habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura,
- ▶ Desarrollo de los procesos de la lectoescritura que están afectados
- ▶ Implementación de medidas orientadas a paliar las consecuencias negativas que dichas dificultades pueden provocar en el rendimiento académico, motivación y autoestima.

OBJETIVO

Elaborar una guía breve para el profesorado de los primeros cursos de educación primaria, sobre el aprendizaje de la lectoescritura y sus dificultades, los aspectos que es necesario valorar e intervenciones que han mostrado eficacia.

MÉTODO

Hemos realizado un curso de formación sobre Dislexia, revisado bibliografía y elaborado una guía para el profesorado.

CONCLUSIONES

Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura pueden estar originadas por factores de origen neurobiológico (dislexia) u otras causas como trastornos sensoriales, motores, discapacidad física o intelectual, así como falta de oportunidades para el aprendizaje, falta de habilidad en la lengua de instrucción escolar o factores socioculturales.

Normalmente las dificultades implican un déficit en el componente fonológico del lenguaje. El reconocimiento preciso de las palabras, la fluidez lectora, el deletreo, la decodificación y la comprensión lectora suelen estar afectadas en mayor o menor medida. Paralelamente se producen errores en la escritura.

Si las dificultades en la lectura y escritura son persistentes, pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una disminución de la experiencia con la lectura que pueden impedir el desarrollo del vocabulario y de los conocimientos generales. Todo esto afecta al rendimiento académico, al desarrollo del autoconcepto y pueden provocar desajustes emocionales y sociales.



INTRODUCCIÓN

Tenemos la capacidad de aprender a leer y escribir pero ambas son habilidades que se aprenden, no nacemos con ellas, y requieren la comprensión de los símbolos creados en cada lengua, sus combinaciones, su uso repetido y la creación del hábito y el gusto por descubrir qué historias hay detrás de esos símbolos.

Previo a ese descubrimiento ya hemos tenido que fomentar de manera oral el placer de escuchar relatos, disfrutar de imágenes sugerentes y de compartir estos momentos con las personas de nuestro entorno que nos ayudan a comprender esos cuentos.

Además está el gusto por descubrir qué pone en los carteles u objetos que vemos, aprovechando para ello las situaciones de la vida cotidiana para fomentar en la familia y la escuela la costumbre de leer y escribir para viajar, para comunicarse, para comer, para recordar, para buscar información, para conocer la actualidad, para jugar y para disfrutar.

¿PARA QUÉ SIRVE LEER Y ESCRIBIR?

Leer y escribir nos sirven para comunicarnos, para expresar ideas, experiencias, opiniones, sentimientos, fantasías y realidades. El lenguaje escrito nos sirve para comprender y producir ideas, pensamiento. Además leemos y escribimos para:

- Recordar, identificar, localizar, registrar, averiguar... datos.
- Enterarnos de lo sucedido en una situación, sobre un conocimiento concreto, en un país, en una época...
- Disfrutar de compartir ideas o emociones o bien información concreta sobre algún tema.

Este proceso de aprendizaje es una construcción progresiva que no tiene por qué ser lineal sino más bien es una espiral que va abarcando más y más conocimiento comprensivo. Cada nueva lectura constituirá un mayor

aprendizaje y abrirá nuevas posibilidades a que nuevas ideas encajen y se aclaren. Todavía tendrá más sentido si encontramos una finalidad a lo que hacemos, hemos consensuado y elegido temas, usado distintos formatos, (revistas, carteles, folletos, cuentos ilustrados, internet) y lo convertimos en escritura y lectura al servicio de un proyecto.

LA TAREA DEL PROFESOR/A COMO MEDIADOR/A

Muchas de las cosas que aprendemos en la infancia resultan de la imitación, de la reflexión o el descubrimiento pero aprendemos reflexivamente porque alguien nos expone a ello. Y esto es así porque tenemos claro lo que podemos aprender, ofrecemos los materiales que necesitamos para resolver con éxito el problema, ofrecemos la ayuda necesaria, estimulamos, escuchamos y apoyamos y evaluamos cómo nos está resultando.

Para escribir una palabra difícil del tema que estamos tratando (centros de interés/proyecto) podemos formular hipótesis (por ejemplo silábico - alfabética o fonológica), probar a ver que nos sale y discutir los resultados, presentar las ayudas si fuese necesario hasta alcanzar un acuerdo.

En la adquisición de la competencia lectora y escritora nos encontramos con diversos métodos (sintéticos, globales o mixtos) que se combinan y a los que apoyamos en la mayoría de los casos con imágenes.

Conforme avanzamos en las habilidades fonológicas, en la ampliación del vocabulario y de la sintaxis, vamos viendo qué tipo de estrategias podemos utilizar para mejorar la decodificación (ruta léxica y fonológica en conexión) y la precisión lectora (por ej., reducir la velocidad, ajustar la dificultad y el tamaño de los textos, lectura simultánea o asistida para el alumnado que presenta dificultades).



ASPECTOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA QUE PUEDEN VERSE AFECTADOS

Precisión lectora

Errores que pueden consistir en omitir, añadir, sustituir, desordenar, etc. letras, sílabas y palabras.

Fluidez o velocidad lectora

Errores por repetición, rectificación, vacilación, lectura entrecortada con deletreo, silabeo, pausas incorrectas, alteraciones de la prosodia, lectura incorrecta de signos de puntuación, velocidad excesiva, etc.

Comprensión lectora

Conviene evaluar la comprensión con pruebas variadas en forma, contenido y tipo de preguntas: preguntas de elección, de respuesta corta, de desarrollo, textos de distintos géneros, preguntas de localización de información, inferenciales, de síntesis, de valoración...

Errores gráficos

Letra irregular, distorsiones, tamaño inadecuado, líneas irregulares, escritura en espejo, lentitud...

Errores ortográficos

Uniones incorrectas, separaciones incorrectas, errores de ortografía arbitraria, uso inadecuado de mayúsculas y minúsculas, errores en la acentuación.

Errores de transcripción

Omisiones, adiciones, sustituciones, inversiones del orden, errores en las relaciones entre grafema y fonema complejas.

Composición de textos escritos

Tenemos que valorar: Presentación, planificación, corrección y riqueza de léxico, morfosintaxis, referencia y conexión, puntuación, sentido y coherencia, adecuación, riqueza de recursos y estilo... siempre teniendo en cuenta que algunos de estos aspectos se enseñan y desarrollan más tardíamente.

DECISIONES A TOMAR AL INICIO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

- ▶ **Forma de enseñanza de la lectura:** Para el alumnado que presenta déficit en el componente fonológico, los métodos más beneficiosos son los métodos fónicos sintéticos (relaciones de letras y sonidos). En otros casos habrá que valorar si un método más global y manipulativo es más adecuado. En todos los casos la combinación de métodos parece ser un andamiaje adecuado para asegurar la decodificación.
- ▶ **La forma y ritmo de presentación de las letras:** la forma que más les beneficia es la presentación de una en una y practicando en introducir letras no trabajadas. También debería conocer simultáneamente la mayúscula y la minúscula. Se puede empezar por las letras más frecuentes.
- ▶ **Cantidad de actividades:** preparar la suficiente cantidad de actividades porque quienes tienen dificultades de aprendizaje necesitan más cantidad de actividades para afianzar el aprendizaje o disponer de un material de refuerzo.
- ▶ **Instrucción explícita:** modelo de instrucción que se va a llevar a cabo. Para el alumnado que está en riesgo de dificultades de aprendizaje es más facilitador el modelo de instrucción explícita:
 - ✦ Uso de pequeños grupos o individualizada.
 - ✦ Mantener a los niños en determinadas tareas durante un alto porcentaje de tiempo.
 - ✦ Invertir mayor tiempo en la instrucción explícita de las habilidades o procesos implicados en la lectura y escritura.
 - ✦ Proporcionar andamiaje, modelado y feedback correctivo.
 - ✦ Uso de lecciones cuidadosamente programadas bajo una secuencia deliberada y enseñada de forma explícita.



INTERVENCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La adquisición de las habilidades fonológicas está muy relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

HABILIDADES FONOLÓGICAS

- 1. Conciencia léxica.** Habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada (incluida en el sentido amplio). Un ejemplo de tarea de este tipo sería preguntar cuántas palabras hay en una frase dada (5 en “El tren salió con retraso”).
- 2. Conciencia silábica.** Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras. Un ejemplo sería preguntar cuántas sílabas (trocitos) hay en una palabra (3 en “castillo”). Esta habilidad se comienza a desarrollar antes de 2º de EI.
- 3. Conciencia intrasilábica.** Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Un ejemplo sería preguntar por la diferencia entre “gol” y “col” (diferente arranque) o entre “sol” y “sal” (diferente rima).
- 4. Conciencia fonémica.** Habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. Un ejemplo de tarea de este tipo sería preguntar cuántos sonidos (trocitos) se oyen en una palabra (7 en “castillo”).

A la hora de establecer un programa tenemos que tener en cuenta que:

- Es más fácil identificar una palabra que un fonema.
- Es más fácil reconocer la sílaba final (rima) que la sílaba inicial y más difícil la media. Lo mismo ocurre con las palabras en la frase o los fonemas en la palabra.
- Es más fácil reconocer que segmentar. Es más fácil añadir que eliminar o sustituir.

- Es más fácil identificar palabras en una frase de 3 palabras que en una de 7 palabras (que puede incluir determinantes, conjunciones, preposiciones...) Es más fácil identificar los fonemas muy frecuentes.

CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS

Distinguir lo escrito de dibujos o símbolos, letras de números, trazar las letras en distintos tamaños y soportes (revisarlas en distintas texturas, con lápiz, tiza, etc., copiar letras, trazarlas en el aire, arena, modelar letras con plastilina), reconocer las letras y distinguirlas unas de otras, asociar las letras con su sonido, conocer las letras y el abecedario y asociar letra, sonido y gesto, forman parte del conocimiento de las letras.

El alumnado tiene que descubrir el PRINCIPIO ALFABÉTICO, que es la comprensión de que existen relaciones sistemáticas y predecibles entre las letras y los sonidos que componen las palabras. Porque si sabe cómo suena cada letra, solo tiene que ir poniendo los sonidos en el mismo orden en el que se encuentre las letras para ir leyendo.

Tres recomendaciones para desarrollar el principio alfabético:

- Enseñar las relaciones de las letras de una en una y paulatinamente. Se puede facilitar este aprendizaje si se enseña en el siguiente orden: letras que tienen un sonido y son frecuentes y no oclusivos, letras que tienen un sonido, son frecuentes y oclusivos, letras que tienen varios sonidos (r, c, y, g), dígrafos (ch, qu, rr, ll, gu), consonantes con r y l, letras infrecuentes y muy infrecuentes. Además, conviene trabajar simultáneamente en sílabas directas e inversas.
- Practicar regularmente la lectura de palabras con las relaciones aprendidas, de manera que haya práctica suficiente. Un doble objetivo: conseguir precisión y fluidez lectora.
- Introducir nuevas relaciones sin dejar de repasar las anteriores.

CÓMO ABORDAR LOS ERRORES EN LECTURA Y ESCRITURA Y ESTRATEGIAS DE AYUDA

ERRORES EN PRECISIÓN LECTORA

Hay que tener en cuenta la frecuencia y sistematicidad o predictibilidad de los errores para decidir las estrategias de enseñanza y ayudas a dar.

Si hay muchos errores y son sistemáticos, hay que reeducar las reglas de la lectura. convendría hacerlo de manera sistemática y con una intervención específica.

Si comete muchos errores y éstos son aleatorios, podemos ver qué ocurre si lee a menos velocidad, ya que si lee más despacio leerá mejor. Podemos invitarle a hacerlo pero en privado, no en el entorno de la clase, porque probablemente quiera leer deprisa, como sus compañeros. También se puede valorar eximirse de la lectura en voz alta, y darle la oportunidad de que pueda preparar la lectura. también es conveniente que aumente la práctica de lectura en privado. Si en una lectura más lenta no mejora, significa que el texto es demasiado difícil y habría que realizar una adaptación.

Si hay pocos errores pero sistemáticos, hay que reeducar los errores concretos y corregir durante la práctica de la lectura.

Cuando hay pocos errores y son aleatorios, no se precisa una intervención específica, sino que basta con las prácticas de lectura. Para corregir los errores de lectura con mayor eficacia, el profesorado debería decir al alumno la palabra correcta y ayudarle a interpretar la secuencia de letras que le causa dificultades y pidiéndole que la repita correctamente. Además, es necesario tener en cuenta la situación de aprendizaje y si queremos poner el énfasis en la precisión o en la fluidez lectora. Esta estrategia no es útil cuando hay abundantes errores, ya que supondría continuas correcciones, el alumno podría sentir que sus errores están continuamente expuestos y además no permite una lectura fluida.

La peor forma de trabajar la lectura es hacerles leer por turnos. Esta práctica habría que tratar de evitar. Una alternativa sería la lectura en parejas, que permite mejorar la comprensión y permite trabajar la precisión

y fluidez, según cómo se plantee. Además, el tiempo de lectura es mayor que por turnos y es agradable para el alumnado y para el profesorado.

ERRORES EN VELOCIDAD LECTORA

Cuando la velocidad de lectura es excesiva, se sustituye la descodificación sistemática de las palabras por estrategias de adivinación y se cometen errores. Como respuesta, tenemos que identificar la velocidad de lectura óptima del alumno/a, que será la máxima velocidad posible a la que comete un número mínimo de errores. A partir de aquí podemos ir entrenando velocidad al tiempo que mantenemos la precisión.

ERRORES POR SALTOS DE LÍNEAS

Si hay pérdidas de línea, podemos permitirle que siga la línea con el dedo, con el lápiz o con una regla, y/o aumentar el espaciado entre líneas.

ERRORES POR INVERSIÓN O SUSTITUCIÓN DE LETRAS Y SÍLABAS

No son errores exclusivos de la dislexia sino que son frecuentes en 1º y 2º de EP. para reducirlos es conveniente:

- ▶ Enseñar simultáneamente distintas estructuras (sílabas inversas, directas...) y a distinguir entre palabras con sílabas directas e inversas (le/el, se/es...).
- ▶ Descubrir las letras una a una (completar palabras).
- ▶ Destacar las estructuras que dan problemas.
- ▶ Combinar estas estrategias con actividades de escritura.

ERRORES POR ROTACIÓN DE LETRAS

Hay que resaltar las diferencias de las letras que se confunden, cada letra con un color, asociada a un gesto o con una asociación “la b tiene barriga, la d tiene el redondo detrás...”



Todo ello se puede trabajar mediante la lectura repetida, lectura asistida por medio del modelado(leemos en pareja) profesorado, voluntariado, padres y madres, compañeros de clase y por medio de lo que se conoce como la lectura extensiva y planificada en el aula. En todo caso parece que la lectura por turnos no sería una práctica adecuada que recibe críticas por ser aburrida, generar ansiedad pero no generar mejora en la lectura.

CÓMO TRABAJAR LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Cuando el alumnado no alcanza un nivel satisfactorio de comprensión lectora habría que preguntarse si esto se debe a las características del texto, a los conocimientos previos o al interés que despierta o bien a dificultades en lo señalado anteriormente (descodificación y comprensión del vocabulario).

También tendremos presente si nos conviene trabajar aspectos como la memoria de trabajo, construcción de inferencias, estrategias de síntesis, organizadores gráficos (mapas conceptuales), búsqueda eficiente de información y todo ello facilitando la tutoría entre iguales.

LA MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA Y ESCRITURA

Hay muchas estrategias para promover este gusto por la lectura y escritura; todas ellas pasan por experiencias gratificantes para el alumnado.

Hacer que el alumnado tenga ganas de acceder a una información que no conoce, elegir dentro de los temas según los intereses, facilitarles materiales donde poder obtenerla y darles la oportunidad de compartirla con el resto aseguran mayor motivación para la lectura y la escritura. Evaluar después cómo están realizando el trabajo, recogiendo los puntos fuertes y los puntos a mejorar utilizando refuerzos sociales asegura adquirir mayor seguridad en esa competencia.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

En la escuela debemos combinar el trabajo grupal dentro del aula al mismo tiempo que nos aseguramos de que llegamos a abordar las dificultades más específicas que algunos niños requieren. Las familias en ocasiones también presionan al profesorado para acelerar los procesos de adquisición de la lectura y hablan de dislexia en cuanto el ritmo no es considerado el adecuado.

Nos encontramos también con que, desde otras entidades se realizan recomendaciones a las familias y en ocasiones a los centros por medio de intervenciones o métodos que no son utilizados en la escuela.

Aportamos esta información que nos parece de interés para contrastar con las familias:

■ Intervenciones que no han mostrado eficacia en la reeducación de las dificultades:

No hay evidencias científicas de que las siguientes intervenciones tengan algún efecto sobre la superación de las dificultades de lectura y escritura: integración auditiva, técnicas quiroprácticas, entrenamiento auditivo con soporte informático, método Davis, neurofeedback, terapia visual, dieta, entrenamiento perceptivo motor, musicoterapia o intervenciones psicodinámicas.

■ Intervenciones que han mostrado eficacia en la reeducación de las dificultades:

Trabajar específicamente las habilidades concretas que están afectadas (fluidez lectora, comprensión lectora, expresión escrita, velocidad lectora...) ayuda a superar las dificultades a un ritmo más rápido.

Implementar adaptaciones de acceso o adaptaciones en metodología, proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación reduce y/o evita los efectos adversos que las dificultades pueden provocar en el rendimiento académico, motivación y autoestima.



BIBLIOGRAFÍA

“Escribir y leer”. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. Luis Maruny, Maribel Mistral. Asesoras: Ana Teberosky, Teresa Mauri. MEC - Edelvives. Años 2000.

“Enseñar a Leer”. Cómo hacer lectores competentes. Juan C. Ripoll y J. Aguado. Editorial EOS.

Declaración y compromiso público para listar los programas sin eficacia contrastada desde la evidencia científica, para la adecuada intervención en Dislexia.



PROCEDIMIENTO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (CRONOGRAMA) EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Autoría:

Anie Esparza Etxart

Amaia Napal Agos

Garazi Sanz Fernandez

RESUMEN

Este trabajo surge de la reflexión de un grupo de orientadoras de la comarca de Pamplona, en torno a la necesidad detectada en la atención a la diversidad en los centros.

Se parte de la identificación entre el grupo de profesorado, del desconocimiento y/o falta de formación, en torno a la atención de la diversidad de las aulas.

Para ello, hemos elaborado un cronograma, en donde especificamos las acciones a realizar por cada uno de los profesionales del centro, en su momento correspondiente, mediante un proceso detallado y apoyado de recursos específicos.

Tiene como objetivo, el conocimiento de las actuaciones, procedimientos y funciones de cada profesional, en cuanto a la atención a la diversidad se refiere.

ANTECEDENTES

La diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la hora de aprender. Por tanto, en el proceso educativo encontraremos que los estudiantes pueden presentar diversidad de ideas, experiencias y actitudes previas, debido a que cada persona ante un nuevo contenido tiene unos registros previos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, y Haro de, 1997).

Nuestras escuelas, escuelas inclusivas, determinan un modelo educativo tolerante en el que se aceptan y potencian las características y circunstancias de cada persona. De esta manera, el alumnado tiene la posibilidad de descubrir y desarrollar sus capacidades, adaptando su formación intelectual a sus propias condiciones intelectuales, socioculturales, económicas, de salud, etc. La posibilidad de enriquecerse en relación y gracias a los otros, al mismo tiempo que uno/a mismo/a es motivo de enriquecimiento de aquel con el que se relaciona, al participar juntos en un proyecto compartido. Todos aprendemos de los demás y nos conocemos a nosotros/as mismos/as en el contacto interpersonal.

Por todo ello, vimos la necesidad de concretar de manera simple pero concisa, las actuaciones principales que se deben llevar a cabo por parte del equipo docente, para garantizar la adecuada atención a la diversidad en el aula, y fomentar así la verdadera inclusión.

En palabras de Coral Elizondo, “crear activistas de la inclusión”.

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es establecer y sistematizar el procedimiento para atender a la diversidad del alumnado de los centros educativos, y así facilitar la labor en este campo de los equipos docentes y de la Unidad de Apoyo Educativo o el Departamento de Orientación, concretando y detallando las funciones de cada uno/a.

Se trata así, de sistematizar el procedimiento de Atención a la Diversidad en el centro, y que todo el alumnado reciba la calidad educativa a la que tiene derecho.

Objetivos específicos:

- ▶ Sistematizar el procedimiento de Atención a la Diversidad.
- ▶ Dar respuesta al desconocimiento por parte del profesorado de los procedimientos a seguir.
- ▶ Formar al profesorado en medidas de Atención a la Diversidad.
- ▶ Adecuar las actividades a las funciones reflejadas en la normativa vigente.

MÉTODO

Para elaborar el procedimiento para la atención a la diversidad, hemos empezado por analizar cómo se atiende a la diversidad del alumnado en los centros educativos en los que trabajamos las integrantes del grupo.

Así hemos podido detectar las necesidades que surgen en este campo por parte de los equipos docentes (al expresar en muchas ocasiones su no conocimiento de muchos de los procesos que tienen que llevar a cabo) y también por los miembros de la Unidad de Apoyo Educativo (en adelante UAE) o del Departamento de Orientación (en adelante DO) de los centros (en relación a considerar que el profesorado está poniendo en marcha las medidas adecuadas en el aula).

También se ha revisado la normativa correspondiente a la orientación educativa y a la atención a la diversidad en la Comunidad Foral de Navarra, así como todos los decretos en los que se mencionan las funciones de la orientación, especialista de PT, AL y cuidador/a, al igual que las funciones del tutor/a.

RESULTADO

Finalmente se ha establecido el procedimiento para atender a la diversidad, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

INDICACIÓN	QUIEN	PASOS A SEGUIR	DOCUMENTACIÓN	PLAZO
Leer las instrucciones de "Principio de curso" que publica el Departamento de Educación de Navarra.	- Todo el profesorado.	- Lectura del documento.	- Instrucciones de principio de curso.	Primera quincena de septiembre.
Reunión traspaso de información.	- Tutor/a del curso anterior (o jefe de estudios). - Tutor/a del curso actual. - Un miembro del DO o UAE.	- Traspaso de informes del curso anterior. - Traspaso de Información relevante (NEAE). - Enlaces para información NEAE y protocolos.	- Informes del curso anterior. - Enlaces. - Hoja registro (NEAE) según protocolo de centro.	Primera semana de septiembre.
Revisión del ERPA.	- Tutor/a.	- Revisar el ERPA para ver medidas de cursos anteriores (PRE, RE ACA, RE EC, ACS).	- ERPA de todo el alumnado del aula.	Antes de la Evaluación Inicial.
Reunión tutor/a con la UAE/DO.	- Tutor/a. - UAE/DO.	- Concretar la respuesta educativa del alumnado NEAE. - Si procede, compartir carpetas...		Después de la Evaluación Inicial.
Traspaso de información a todo el equipo docente.	- Tutor/a. - Equipo docente.	- Traspaso de Información relevante (NEAE).	- Hoja registro (NEAE) según protocolo de centro.	Reunión de Evaluación Inicial.
Formarse en los diagnósticos NEAE de clase.	- Equipo docente.	- Lectura de documentos facilitados acerca de la NEAE correspondiente.	- Guías por dificultades de aprendizaje y necesidades especiales. - Protocolos de derivación. - Diccionario siglas. - Protocolos de actuación. - Protocolos de medidas organizativas.	Antes de la Primera Evaluación.
Realizar pruebas de nivel	- El equipo docente.	- Realizar prueba de nivel correspondiente a cada asignatura.	- Pruebas de nivel según protocolo de centro.	La primera semana con el alumnado.

INDICACIÓN	QUIEN	PASOS A SEGUIR	DOCUMENTACIÓN	PLAZO
Realizar documento de adaptaciones del alumnado NEAE.	- Equipo docente.	- Registro de las medidas específicas a llevar a cabo con alumnado NEAE (objetivos, metodologías, estrategias, estilo aprendizaje, criterios de evaluación...)	- Hoja de registro.	Antes de la reunión de Primera Evaluación.
Realizar la programación teniendo en cuenta SIEMPRE la información anterior; del nivel de clase, características, NEAEs, ritmos...*	- Profesorado.	Realizar programación: - Objetivos - Contenidos - Metodología - Materiales - Criterios y procedimientos de evaluación - Espacios - Tiempos - Medidas ordinarias - Competencias	- Curriculum Nacional. - Curriculum Autonómico. - Proyecto Curricular de Centro.	Antes de noviembre.
Realizar seguimiento de grupo (NEAE, dinámicas...).	- UAE/DO. - Equipo docente del grupo.	- Recogida de información de cada alumno/a (a nivel académico, social y de adaptación).	- Hojas de registro.	En las evaluaciones.
Realizar seguimiento de grupo con TUTOR/A (NEAE, dinámicas...).	- Orientador/a. - Tutor/a.	- Recogida de información de cada alumno/a (a nivel académico, social y de adaptación).	- Hojas de registro.	Después de las evaluaciones.
EN CASO DE DETECCIÓN de dificultades a lo largo de curso: DERIVACIÓN A UAE/DO.	Realizar derivación: - Tutor/a - Profesoras. - Familias. - Especialistas (PT,AL). Realizar evaluación: - Orientador/a. - Especialistas de UAE/DO. - Profesorado del alumno/a.	- Rellenar solicitud correspondiente y concretar los motivos. - Facilitar los datos necesarios sobre el alumnado. - Si es necesario ponerse en contacto con los servicios externos para recoger más información. - El/la tutor/a Informará a la familia sobre la evaluación psicopedagógica y se le solicitará su consentimiento para realizarla (a nivel legal, con informar sería suficiente). - Mientras dure el proceso de evaluación o el/ la orientador/a planifique la intervención, el/ la tutor/a tendrá que ir adaptando la respuesta educativa del alumnado aun sin tener diagnóstico, ya que en el momento de la identificación de dificultades, hay que actuar.	- Hoja de derivación. - Hoja de consentimiento. - Guía de evaluación del CREENA. - Informe. - Documento individual con las respuestas educativas. - Educa.	Durante el curso.

continúa ►►

INDICACIÓN	QUIEN	PASOS A SEGUIR	DOCUMENTACIÓN	PLAZO
		<ul style="list-style-type: none"> - Ponerse en contacto con CREENA si fuera necesario tanto para realizar la evaluación como para la respuesta educativa. - Una vez realizada la valoración psicopedagógica, el/la orientador/a informará al tutor/a del diagnóstico así como de la respuesta educativa a realizar en clase. - La UAE/DO asesora al profesorado tutor o especialista sobre esas medidas en cada una de las asignaturas, así como actividades, exámenes, criterios de evaluación... - Tutor/a comunica al resto de profesorado el diagnóstico y la respuesta educativa. - Censar en Educa (orientador/a). - Ponerse en contacto con otros servicios si fuera necesario. - Se reflejarán en un documento individual estas respuestas educativas, especificadas. 		
Evaluación de las medidas tomadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor/a. - Equipo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar medida: Nivel de competencias adquirido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boletín de notas. - Documento individual con las respuestas educativas. 	Evaluación Final.
(RE-EC/RE ACA/ACS).	<ul style="list-style-type: none"> - UAE/DO. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas. - Autonomía. - Autoestima. - Comprensión. - Adaptación al entorno/aula/centro. 		
Rellenar el informe personal de cada alumno/a.	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rellenar documento según protocolo de centro (Informe, Educa...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento individual con las medidas y respuestas educativas. 	Al final del curso.
Adjuntar el documento en donde se especifica la respuesta educativa del alumnado NEAE.	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor/a. - Profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjuntar documento, Educa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento individual con las medidas y respuestas educativas. 	Al final del curso.



CONCLUSIONES

La Atención a la diversidad es favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo. (Cynthia, D., 2000).

Por esa misma razón, nuestro deber como agentes educativos es la de promover todo tipo de acciones, procedimientos, apoyos, recursos, agrupamientos, materiales... para hacerlo efectivo.

Mediante la realización de este cronograma, hemos querido aportar nuestro granito de arena para ayudar al profesorado para que de una manera muy sencilla y visual, pueda conocer y llevar a cabo sus funciones y garantizar así la adecuada atención, estipulada por la legislación vigente.

Recordemos, que nuestras escuelas, son escuelas inclusivas en donde se apoya, se atiende y satisface las necesidades de todo el alumnado y no de unos/as pocos/as. Nadie queda fuera de la escuela. Todo el mundo está incluido.

Para ello, los esfuerzos y recursos del personal educativo se dedican a evaluar las necesidades del alumnado para adaptar la enseñanza y proporcionar los apoyos necesarios. La diversidad debe ser la norma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P; Haro, de R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coor.) Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa (pp. 141-148). Madrid: CSI-CSIF.

DECRETO FORAL 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

ORDEN FORAL 65/2012, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades

específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.

ORDEN FORAL 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

DECRETO FORAL 24/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, colegios públicos de educación primaria y colegios públicos de educación infantil y primaria en el ámbito territorial de la comunidad foral de navarra.

DECRETO FORAL 25/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.

RESOLUCIÓN 455/2013, de 4 de septiembre, del Director General de Educación Formación Profesional y Universidades, por la que se aprueban las instrucciones que regulan las actuaciones de trabajo de cuidador en los centros educativos públicos de la Comunidad Foral de Navarra.

RESOLUCIÓN 402/2001, de 11 de mayo, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA ACTUACIÓN DE LA RED DE AUDICIÓN Y LENGUAJE (AL).

RESOLUCIÓN 434/2008, de 29 de octubre, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Apoyo a los centros de Educación Infantil y Primaria para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociada a una incorporación tardía al sistema educativo y/o a condición sociocultural desfavorable de la Comunidad Foral de Navarra.



PROFUNDIZACIÓN EN ASPECTOS TÉCNICOS DE NUESTRO TRABAJO, PRESENTACIÓN DE NUEVOS INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Autoría:

Alicia Burguete Elarreará

Uxue García Labiano

Ana M Orenes Rabadan

Ane Osés Zubiria

Teresa Sanz Arroyo

Mari Carmen Suberviola Santolalla



INTRODUCCIÓN

A lo largo de este documento vamos hablar de los protocolos para la detección temprana de Altas Capacidades, TDAH y Trastornos Específicos del Aprendizaje, debido a la importancia que tiene en nuestro trabajo desde el campo de la prevención, para poder reducir al máximo los problemas de nuestro alumnado. Nos remitimos a una noticia publicada en el diario de Navarra en octubre de 2020. Cada protocolo proporciona indicadores y herramientas para que el profesorado y las familias realicen una recogida de información que les permita detectar estas situaciones en los primeros niveles de escolarización y ajustar así la respuesta educativa necesaria. La implantación de estos nuevos sistemas, a los que pueden acceder todos los centros educativos **a través de la web de CREENA**, quedará en manos, fundamentalmente, del personal orientador.

<https://view.genial.ly/60327c75b213870d34e23c3f/presentation-protocolos-para-la-deteccion-temprana>

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES

OBJETIVO GENERAL

Evitar problemáticas futuras o paliar las consecuencias negativas que pudieran derivarse por no dar una respuesta adecuada a unas necesidades educativas presentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potenciar las capacidades excepcionales de las niñas para evitar el “camuflaje” que según concluyen diversas investigaciones tiene lugar en los últimos cursos de Educación Primaria y sobre todo en Educación Secundaria.
- Visibilizar el potencial del alumnado procedente de entornos sociales desfavorecidos o en desventaja social o familiar.

- Evitar el fracaso escolar que se da también en alumnado de gran potencial, proporcionando lo más tempranamente posibles oportunidades, recursos y aliento al mismo.

PROCEDIMIENTO-FASES

Fase 1º: CUESTIONARIOS:

- Pasación de cuestionarios o registros por parte del profesorado.
- Cuestionarios para las familias.
- Análisis de los resultados de los cuestionarios.

Fase 2º: PRUEBAS PSICOMÉTRICAS:

Una vez que la UAE. haya valorado los cuestionarios y detectado posibles niños y niñas con altas capacidades, el/la orientador/a del centro realizará un segundo cribado con la pasación de pruebas individuales/colectivas.

Fase 3º: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

Con el alumnado que presente una capacidad intelectual superior a la media se llevará a cabo la evaluación psicopedagógica, más específica, procediéndose a censar al alumno en Educa si se confirma el diagnóstico.

RESPUESTA EDUCATIVA

TALIN INFANTIL, TALIN PRIMARIA Y TALIN SECUNDARIA. Es el Banco de Recursos para la Respuesta Educativa al alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por Altas Capacidades Intelectuales (AACCI)

Banco de Recursos para la Respuesta Educativa al alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por Altas Capacidades Intelectuales (AACCI)



PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE LENGUAJE ESCRITO

INSTRUCCIONES DEL PROCESO

1. OBJETIVOS:

- Detectar tempranamente al alumnado en riesgo para lograr una lectura eficaz.
- Revisar en el Proyecto Educativo de centro los procedimientos que se llevan a la práctica sobre la lectoescritura.
- Incluir en el Plan de Atención a la Diversidad las actuaciones pertinentes para la detección y atención temprana asociados a DEA en lectura.
- Implicar a los orientadores en el impulso de la detección temprana y en el seguimiento del alumnado en riesgo.
- Sensibilizar al profesorado sobre la importancia del Programa de Estimulación del lenguaje oral y escrito.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre tutor, orientador, A.L. y familia.
- Facilitar tiempos de coordinación por parte de la dirección del centro.

2. PROCEDIMIENTO DE DETECCIÓN:

- Periodo de prematrícula: cuestionario a las familias sobre dificultades del lenguaje oral y habilidades prelectoras (ANEXO 0).
- Durante la escolarización: 2º ciclo de Educación Infantil, 1º y 2º de Educación Primaria.
- Vía A: Programa de estimulación del lenguaje oral y escrito.
- Vía B: Aplicación de cuestionarios en momentos determinados (ANEXO 1-5).

• VÍA A: PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

Educación Infantil.

1º y 2º de Educación Primaria.

Objetivo: detectar tempranamente las dificultades y poder ajustar la respuesta educativa.

Contenidos:

- ★ Lenguaje oral: fonética-fonología, vocabulario, conciencia morfológica, conciencia sintáctica, discurso narrativo, lenguaje figurado, inferencias.
- ★ **Decodificación:** conciencia fonológica, conocimiento de las letras, asociación fonema-grafema, estrategias de lectura.
- ★ **Otras habilidades cognitivas:** atención, memoria de trabajo, fluidez verbal, planificación.

IMPORTANTE.

¿Qué método de lectura es el adecuado? Analítico, mixto, sintético.

MÉTODO SINTÉTICO.

MÉTODO FONÉTICO (ASOCIACIÓN LETRA CON SONIDO).

LÍNEA METODOLÓGICA.

En el centro escolar debe de existir una línea metodológica acordada por todos los/as docentes que intervienen en el proceso de la lectoescritura y garantizar la coherencia y continuidad en el aprendizaje.

MODELO COLABORATIVO DE INTERVENCIÓN.

- Participantes:
- Equipo directivo y orientación:
- Facilitar tiempos de coordinación y planificación.
- Incluir el Programa de Estimulación del Lenguaje oral y escrito en el Plan de Atención a la Diversidad.

- El orientador/a, realiza seguimiento del alumnado en riesgo y decide si realiza una evaluación psicopedagógica.
- Tutoras/es y maestros/as A.L.
- Partir de una planificación conjunta, contextualizada y fundamentada en las programaciones de aula.
- Evaluar el progreso del alumnado.
- Hacer seguimiento del alumnado en riesgo junto con las/os orientadoras.
- En ningún caso, la estimulación del lenguaje no debe ni puede recaer exclusivamente en el especialista de A.L.
- Las familias:
 - Compartir el conocimiento sobre sus hijos/as..
 - Completar el trabajo de la escuela en el hogar.
 - Aprender sobre estrategias de interacción y de lectura.

• **VÍA B. CUESTIONARIOS DE DETECCIÓN INDIVIDUALES Y REGISTROS GRUPALES.**

- ▶ D.F. 23/2007 artículo 6: se fomentará una primera aproximación a la lectura.
- ▶ D.F. 60/2014 la lectoescritura se concibe como un contenido de aprendizaje, esperando que todo el alumnado lo haya automatizado al final de 2º y que a partir de 3º la lectura sea una herramienta útil para poder aprender.
- ▶ Forma de detección temprana complementaria a la Vía A. Registro de conductas lingüísticas y habilidades en el alumnado con dificultades aunque se manifiesta de manera diferente a lo largo de su escolaridad.
 - Cuestionarios de 3º y 4º reflejan indicadores de DISLEXIA.
 - Actuaciones hacia una enseñanza intensiva.
 - Evaluación psicopedagógica.

PROCEDIMIENTO A SEGUIR EN LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.

1. A principio de curso, la orientadora/or del centro se reúne con el tutor/a y A.L. para proporcionarle los cuestionarios.
2. Los cuestionarios incluyen las instrucciones a seguir en su aplicación.
3. En cada una de las evaluaciones se realizará el cuestionario sobre el alumnado que presente dificultades.
4. En la 3º evaluación se observará la evolución del alumno teniendo en cuenta los registros y el orientador/a informará a la UAE sobre las medidas a tomar para el próximo curso.
5. El cuestionario de 3º y 4º de Primaria se aplicará al alumnado que el tutor/a y orientador/a estimen oportuno.

OTRAS PRUEBAS PARA COMPLETAR EL PROCESO

Capacidad cognitiva/ procesos cognitivos

- ✦ Escala de inteligencia de Wechsler. **WPSI-IV, WISC-V.**
- ✦ Batería de Evaluación Cognitiva. **DN-CAS.**
- ✦ Test de Matrices Progresivas de **RAVEN.**
- ✦ Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. **CUMANIN.**
- ✦ Escalas de Desarrollo **MERRILL- PALMER- R.**
- ✦ Escala Manipulativa internacional. **LEITER- 3.**
- ✦ Batería Neuropsicológica Infantil. **NEPSY II.**
- ✦ Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para escolares. **CUMANES.**
- ✦ Batería de Evaluación de Kaufman para niños. **K -ABC.**

Desarrollo del lenguaje

- ✦ Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. **ITPA.**
- ✦ Prueba de lenguaje oral de Navarra- Revisada. **PLON-R.**



- ✦ Evaluación Clínica de los fundamentos del lenguaje. **CELF PRESCHOOL-2** y **CELF- 5**.
- ✦ Escala de Desarrollo del lenguaje. **REYNELL III**.
- ✦ Evaluación del Lenguaje. **BLOC- R**.

Lecto- escritura

Madurez lectora:

- ✦ Batería de Inicio de la lectura (3-6 años). **BIL 3-6 años**.
- ✦ Test para la detección temprana de las dificultades de la lectura y la escritura (Fernando Cuetos).

Conciencia Fonológica/ eficacia/ velocidad/ comprensión lectora.

- ✦ Test de Habilidades Metafonológicas. **THM**.
- ✦ Escala de Magallanes de Lectura y Escritura. **EMLE- TALE 2000**.
- ✦ Batería de evaluación de los Procesos lectores. **PROLEC- R**.
- ✦ Test para la Detección de la Dislexia en niños/as. **DST-J**.
- ✦ Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria. **PROLEC-SE**.
- ✦ Baterías de Evaluación de la Competencia Lectora. **EVALEC (0, 1, 2, 3, 4, 5)**.
- ✦ Test de Lectura y Escritura en Español. **LEE**.
- ✦ Baterías de Detección de la Dislexia y Dificultades Lecto- escritoras. **DIX**.
- ✦ Evaluación de la comprensión Lectora. **ACL**.

Escritura:

- ✦ Evaluación de los Procesos Escritores. **PROESC**.
- ✦ Prueba de evaluación de Procesos Cognitivos en la escritura. **PROESCRI**.
- ✦ Test de escritura para el ciclo inicial. **TECI**.

Funciones Ejecutivas

- ✦ Evaluación de las Funciones Neuropsicológicas en niños. **ENFEN**.
- ✦ Evaluación conductual de la función ejecutiva. **BRIEF- P** y **BRIEF- 2**.

Desarrollo Emocional

- ✦ Sistemas de Evaluación en niños/as y adolescentes. **SENA**.
- ✦ Sistemas de Evaluación de la Conducta en Niños/as y Adolescentes. **BASC**.
- ✦ Test de Evaluación Multifactorial de Adaptación Infantil. **TAMAI**.
- ✦ Cuestionario de Ansiedad Infantil. **CAS**.
- ✦ Cuestionario de Factorial de Personalidad. **ESPO**.

PROTOCOLO DE DETECCIÓN TEMPRANA DE TDAH

OBJETIVO GENERAL

Lograr la detección primaria de necesidades educativas previsiblemente asociadas a TDAH.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ayudar a conseguir la adecuación de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje a las necesidades del alumnado con TDAH y tratar de reducir algunas de las barreras más significativas que pueden existir en el actual sistema metodológico de enseñanza/aprendizaje.
- Sensibilizar a los centros docentes de la importancia de flexibilizar la organización general para poder adaptarse a las necesidades del alumnado con TDAH.
- Procurar mejorar el rendimiento académico del alumnado con TDAH, adaptando el sistema de evaluación, no en los contenidos curriculares, sino en el formato y en la ejecución.



- Facilitar el acceso a los conocimientos, mejorar el rendimiento académico, la competencia e inclusión y, en definitiva, el desarrollo integral del alumno con TDAH.
- Con la acción educativa, tratar de favorecer el buen pronóstico en la evolución del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, mejorar el estado emocional del alumno con TDAH y prevenir el riesgo de fracaso escolar.

PROCEDIMIENTO-FASES

Fase 1º: CUESTIONARIOS:

- Pasación de cuestionarios o registros, al profesorado y a las familias.
- Análisis de los resultados de los cuestionarios

Fase 2º: PRUEBAS PSICOMÉTRICAS:

Después de valorar en la UAE los cuestionarios y haber detectado señales de alarma que nos hacen suponer posible alumnado con TDAH, el/la orientador/a del centro realizará la pasación de una serie de pruebas individuales, para realizar una valoración más exhaustiva.

Fase 3º: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

Tras la valoración del orientador/a y la sospecha de un posible TDAH se derivará a Pediatría.

RESPUESTA EDUCATIVA

CREENA.(2012). **Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas.**

- ✦ Cuestionario para Familias y Profesorado.
- ✦ Respuesta Educativa.
- ✦ Respuesta Familiar.
- ✦ Actividades de Empoderamiento y Autoestima.

CONCLUSIÓN

Con este trabajo, queremos dejar constancia de la necesidad de dar cobertura a la detección precoz para que se conozcan lo más tempranamente las necesidades psicopedagógicas que pueda tener el alumnado y poder ofrecerle una respuesta educativa ajustada a esas necesidades.

La identificación temprana, nos permitirá la intervención educativa, estableciendo los mecanismos de coordinación que sean necesarios con la familia y profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Reyzábal Rodríguez, M. V (Coord) (2007): *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual*. Madrid: Consejería de Educación.

José M^a García Ganuza, Victoria Abaurrea Leoz, Guillermo Iriarte Aranaz. (1997). *Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas*. CREENA.

Ardouin, J. Bustos, G. Gayo, R. y Jarpa, M. (2000). *Trastornos del lenguaje en la infancia*. Madrid: Síntesis.

Aragón, L. y Calcedo, A. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora*. Estado de la cuestión. Pensamiento psicológico,

CREENA. (2012). *Entender y atender al alumnado con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las aulas*.

ADAHIGI, AHIDA, ANADAHI y Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco). Vitoria-Gasteiz. *Guía de actuación con el alumnado con TDA-H (Déficit de atención con hiperactividad)*.



PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA COMO CORRESPONSABILIDAD COMPARTIDA: PROGRAMA DE ALUMNADO MEDIADOR

Autoría:

Maitane Albéniz Azpirotz

Ainhoa Ayerra Nogués

Sonia Gallego Olivares

RESUMEN

Dada la importancia que tiene la promoción de la convivencia positiva en los centros educativos, se ha hecho un análisis de la presencia de la mediación en la historia en diferentes contextos, se ha analizado el papel de la mediación en la legislación sobre la convivencia en la Comunidad Foral de Navarra y se ha puesto el foco en un programa que se ha estado aplicando en un colegio durante el curso 2020-2021, el cual implica y empodera directamente al alumnado, haciéndoles partícipes en la resolución de conflictos entre iguales. El programa se aplicó en 1º y 2º de ESO. Consistió en una formación específica a alumnado voluntario que después haría de mediador con el resto de compañeros/as. Se puso en práctica en noviembre y finalizó en mayo.

1. ANTECEDENTES

1.1. Fundamentación teórica

Los estudios sobre la mejora de la convivencia escolar señalan que ante los conflictos que surgen en los centros educativos, la intervención no debe ser punitiva sino educativa, y para ello deberá: ver el problema como algo relacional (y no personal), tener un enfoque preventivo (y no remedador), buscar una intervención sistémica (y no individual), implicar a la comunidad de forma participativa (y no autoritaria), y buscar una sanción reparadora (y no punitiva) (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003). Tendrían cabida en este concepto las técnicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje dirigidas a cuidar las relaciones interpersonales, como es el aprendizaje cooperativo en el aula, el alumno ayudante y la mediación en conflictos para restaurar relaciones, entre otras.

En este trabajo nos centraremos en el concepto de mediación. Dicho término, en las "culturas modernas", surge de la justicia restaurativa o reparadora, y se origina principalmente en Estados Unidos y Canadá, en la década de los setenta, en el ámbito de la delincuencia juvenil. La mediación profesional como técnica para la resolución de conflictos ha experimentado un auge en España durante los últimos años. Las experiencias llevadas a cabo en USA, Canadá y otros países europeos durante las tres últimas décadas del siglo XX han supuesto un punto de partida para el desarrollo de la mediación en nuestro país. Herencia de ello son cuestiones tan centrales como la definición más extendida de la mediación, metodologías y modelos de trabajo y los ámbitos de aplicación de la misma. En la mediación escolar son profesores con conocimientos de otras lenguas o de experiencias educativas en otros países los pioneros en introducir esta especialidad en España. Aunque en USA empiezan a finales de los sesenta a aplicar la mediación entre iguales, en España se comienza en torno al 93 en el País Vasco, y en el 96 en Catalunya.

No obstante, realmente los antecedentes deben remontarse hasta diversos grupos indígenas, que mantienen este tipo de prácticas hasta hoy en

día. Esta filosofía de dejar que "la comunidad" solucione por sí misma lo ocurrido, se recogió posteriormente en el sistema judicial de numerosos países. En estas intervenciones, siguiendo la misma filosofía de los grupos indígenas, se ofrece la posibilidad de dar una solución a lo ocurrido entre infractor y víctima, sin tener que recurrir a un proceso judicial y con la intención de que el infractor pueda comprender las consecuencias de su comportamiento, especialmente sobre las personas afectadas (McCluskey et al., 2008).

Por lo general, se ha entendido la mediación como "el proceso mediante el cual los participantes en un conflicto, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades", según el acercamiento que proponen Folberg y Taylor en 1997; o bien "una negociación entre partes adversas en presencia de una tercera parte, neutral, cuyo papel consiste en facilitar la búsqueda de una solución para el conflicto. El mediador no tiene ningún poder para imponer una solución a los protagonistas" en la definición de Touzard en el 81.

La gran innovación de este modelo es que supera la concepción de ganar-perder en las disputas, por la de ganar-ganar. Este cambio no sólo afecta a los resultados sino al proceso mismo, ya que modifica la actitud de las partes. Lo más importante de este proceso es que descubre la importancia de los intereses en las disputas, y con un buen análisis en cada una de las partes, se puede llegar a elaborar una solución que alcance satisfacción para las partes implicadas.

En 1997 se imparte el primer curso de formación de profesorado para divulgar los beneficios de estas técnicas, y en 1998 comienza el programa piloto, que se dirigió a diez institutos de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de formar mediadores de Centro para la solución autónoma de problemas, tanto del aula como del centro. A partir de este inicio se ha venido apoyando el desarrollo del proyecto a través de actividades de profundización en la formación y a través de la organización de los equipos de mediación en los centros educativos.



1.2. Marco legal

Este trabajo se fundamenta en los principios de convivencia de los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Cabe destacar el concepto de mediación en la legislación sobre la convivencia.

Artículo 8. La mediación: instrumento educativo y método de resolución de conflictos (Decreto foral 47/2010, de 23 de agosto).

1. Dentro de las medidas adoptadas para solucionar de forma pacífica los conflictos podrán llevarse a cabo actuaciones de mediación.
2. La mediación escolar es un método de resolución de conflictos en el que una persona interviene entre dos o más partes en conflicto con el objeto de ayudar a encontrar un acuerdo satisfactorio para todas ellas. La persona mediadora tendrá la formación específica que se determine y actuará de forma imparcial y confidencial.
3. La mediación escolar se utilizará, siempre que sea posible, como estrategia educativa, preventiva y resolutoria en la gestión de conflictos entre las personas que integran la comunidad escolar.
4. El centro educativo ofrecerá la mediación para la resolución de conflictos en los términos que establezca la normativa reguladora de la convivencia en los centros. La mediación podrá tener carácter exclusivo o complementario con otras medidas educativas de forma previa, simultánea o posterior.

En el capítulo IV de la Orden foral 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra, se especifica en qué consiste la mediación y los principios y procesos que debe seguir para llevarla a cabo en un centro educativo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos del Programa de Mediación

- Formar al alumnado de 1º y 2º de ESO para transformar su papel en la resolución de conflictos dentro del ámbito escolar.
- Promover un cambio en la actitud del alumnado, pasando de ser alumnado pasivo ante los conflictos a alumnado activo.
- Desarrollar habilidades necesarias para la mediación de conflictos, tales como: escucha activa, asertividad, empatía...
- Favorecer el autoconocimiento a través de la introspección de sus habilidades personales en relación a la mediación.
- Prevenir el agravamiento de los conflictos escolares, evitando que puedan derivar a situaciones de acoso, rechazo, aislamiento social...
- Fomentar una convivencia en el centro escolar basada en el respeto y aceptación de las personas y sus diferencias.
- Interiorizar estas habilidades para poder hacer uso de ellas en todos los ámbitos de la vida: familiar, amistad, social, laboral...
- Informar a todos los agentes educativos, incluidas las familias, de la implantación y desarrollo del programa, solicitando su compromiso de respetar los acuerdos y decisiones que tome el alumnado; y facilitando espacios y tiempos para llevarlo a cabo.
- Implicar a todos los agentes educativos en el desarrollo de las habilidades necesarias para la resolución de conflictos.
- Trasladar al ámbito familiar el uso del diálogo, la comunicación y la adopción de acuerdos en la resolución de conflictos, favoreciendo así su interiorización y mejorando, en algunos casos la dinámica y cohesión familiar.



2.2. Objetivos de la mediación

- Ayudar a resolver un conflicto de manera clara y voluntaria.
- Implicar, de forma activa, a las partes en conflicto para buscar soluciones.
- Utilizar la comunicación y el diálogo como herramientas principales de la mediación.
- Desarrollar acuerdos que impliquen compromisos de las personas implicadas en el conflicto.
- Adoptar soluciones que satisfagan a todas las partes implicadas en el conflicto.
- Fomentar la cohesión grupal e interpersonal.
- Favorecer el crecimiento y madurez personal.

tardía al centro y desconocimiento del idioma). En otro de los grupos de 2º ESO había un alumno que presentaba conductas disruptivas por falta de respeto a la autoridad, tanto dentro como fuera del centro educativo, y por incumplimiento de las normas establecidas.

3.2. Estructura del programa

Con la información presentada anteriormente, se comenzó a planificar el programa de mediación de acuerdo a las necesidades detectadas en el centro. El programa estaba dividido en los siguientes apartados:

3.2.1. Objetivos:

- Conocer el proceso de mediación como herramienta de resolución de conflictos entre iguales.
- Mejorar la cohesión grupal.
- Fomentar la inclusión del alumnado que se encuentra excluido.
- Entrenar habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, la asertividad y el trabajo cooperativo.

3.2.2. Contenidos:

- ¿Qué es una mediación?
- Tipos de conflictos
- Fases del proceso de mediación
- Cualidades de un mediador
- Habilidades sociales
- Actitudes positivas frente al conflicto.

3.2.3. Organización de las sesiones:

Las sesiones se distribuyeron en dos partes: unas sesiones de formación específicas para el alumnado mediador y otras dinámicas para la sensibilización y trabajo con el grupo. En total se organizaron 3 talleres con el alumnado mediador y 5 sesiones con el resto de los grupos.

3. MÉTODO

3.1. Análisis del estado de convivencia en el centro

Para conocer el estado de convivencia en el centro y los tipos de conflictos surgidos en los grupos de 1º y 2º de ESO, se mantuvieron reuniones con los tutores de estos grupos para una recogida de información a través de un cuestionario de evaluación estandarizado. Tras esta reunión, la comisión de convivencia se reunió para concretar las necesidades que tenía este alumnado en materia de convivencia. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- * Grupos de 1º ESO: se evidencia que en uno de los grupos existen conflictos generados principalmente por las conductas disruptivas constantes de varios alumnos en relación a la disciplina en clase.
- * Grupos de 2º ESO: se evidencia que en uno de los grupos se han generado dos subgrupos diferenciados en, existiendo otro grupo reducido de alumnos (3) que permanecían excluidos de ambos grupos por diversas razones (comportamiento antisocial, incorporación



3.3 Actividades, metodología y recursos

A continuación, se detallan las actividades y dinámicas llevadas a cabo en cada una de las sesiones tanto en la formación específica para los/as mediadores/as como las grupales.

3.3.1 Presentación del programa a todos los grupos

Dos sesiones introductorias del programa con todos los cursos. En estas sesiones a través de un PowerPoint se presentaron los objetivos del programa, tipos de conflictos, formas de solucionar esos conflictos, proceso de mediación, sus fases y cualidades para ser mediador. En la segunda sesión se proporcionó un test para la selección del alumnado mediador y casos prácticos para resolver.

3.3.2 Formación específica para mediadores

Una vez seleccionados los/as mediadores/as de cada grupo (total de 8 alumnos) se realizó una formación específica que consistía en un taller dividido en 3 sesiones:

- En la primera sesión, expusieron su percepción sobre las cualidades que tenían para haber sido elegidos como mediadores en sus grupos. Se proporcionó a cada alumno y alumna un dossier con todos los documentos que debían cumplimentar para participar en dicho programa y un documento informativo sobre el programa y se repasaron los pasos a seguir en un proceso de mediación y resolvieron dudas. A través de un Kahoot se recogieron los conocimientos previos que poseían los futuros mediadores en relación a la importancia de las habilidades sociales, para profundizar en las que se pretendían desarrollar a través del programa de mediación. Se finalizó la sesión con una valoración sobre las dinámicas y la participación del alumnado.
- En la segunda sesión el objetivo era ampliar la perspectiva ante el conflicto por medio de un debate sobre los conflictos que podían surgir en su vida y sus actitudes ante ellos y las de los demás. Posteriormente, y tras una breve introducción en la temática, "Ampliar nuestra mirada"; se realiza una dinámica utilizando imágenes parciales de situaciones que debían interpretar, generando hipótesis sobre los sentimientos que di-

chas situaciones provocaban en sus protagonistas. Al término de la sesión se mostraba la secuencia completa donde se podía apreciar que su interpretación era opuesta a la situación real.

- En la tercera sesión se trabajó a través de la dramatización diferentes situaciones de acoso escolar, adoptando diferentes roles en el conflicto. Posteriormente debían llevar a cabo una mediación para la resolución de los conflictos planteados.

3.3.3 Sensibilización de la comunidad educativa

Para la sensibilización de la comunidad educativa se realizaron dinámicas grupales con todos los grupos de 1º y 2º de la ESO, divididos también en 3 sesiones. Se planteó realizar talleres de sensibilización con las familias al final de curso. Su realización quedó supeditada a la disponibilidad tanto de horario como de recursos personales y de ubicación.

■ Actividades grupales:

En la primera sesión se trabajaron las habilidades sociales en gran grupo comenzando con una introducción sobre la importancia del entrenamiento de las habilidades sociales, en especial la empatía, asertividad, escucha activa y el trabajo cooperativo. Posteriormente se realizaron dinámicas para trabajar cada una de estas habilidades y se concluyó con unos videos cortos en los que el alumnado debía identificar cada una de las habilidades trabajadas.

En la segunda sesión se trabajó la toma de decisiones por medio de una dinámica en la que, de forma conjunta y consensuada, debían decidir sobre el futuro de supervivencia de un grupo; estableciendo criterios de prioridad de salvamento. Se realizó un análisis posterior de las decisiones tomadas, trasladándose a situaciones de la vida real y reflexionando sobre la dificultad de tomar decisiones que anteponen los intereses de los demás a los propios. Anteponer los intereses de los demás a los nuestros.

En la tercera sesión se trabajó el trabajo cooperativo a través de una dinámica en la que se les presenta una situación (excursión al desierto). Por medio de una ficha, se les plantearon preguntas que debían responder trabajando y pensando como un equipo, ya que si lo hacían de forma individual se quedaban atrapados en el desierto.

3.4 Seguimiento y evaluación del programa

Para el seguimiento y evaluación del programa se realizaron varias reuniones tanto con la comisión de convivencia como con la orientadora del centro para adaptar el programa a las necesidades que iban surgiendo. En estas reuniones se revisaron los casos que perturbaban la convivencia en el centro, proponiendo soluciones a las dificultades surgidas; proponiendo asesoramiento específico a los mediadores que debían intervenir en los conflictos; intercambiando y contrastando información con los tutores y tutoras y coordinando con ellos y ellas las intervenciones de mediación, así como con la comisión de convivencia y orientadora. Para la evaluación del programa se realizaron encuestas de satisfacción de las actividades desarrolladas, cumplimiento de expectativas, realización de todas las actividades previstas y la adecuación de la temporalización prevista para el desarrollo del programa. Se elaboró un análisis de los datos sobre conductas disruptivas y situaciones de conflicto, por parte de la comisión de convivencia para valorar la efectividad del programa.

3.5. Difusión y evaluación final del programa

Una vez finalizado el programa, el alumnado que ha participado, a través de cuestionarios, realizó una valoración de su nivel de satisfacción y proporcionar propuestas de mejora. A finales de mayo se realizarán unos talleres con las familias (si la situación sanitaria lo permite) en los que se expondrán los resultados obtenidos a través de los cuestionarios del alumnado y además se proyectarán imágenes y vídeos de las dinámicas realizadas en este programa de mediación como herramienta para la resolución de conflictos. De esta forma todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) conocerán el programa de mediación escolar desarrollado en el colegio.

CONCLUSIONES

- ▶ La mediación es la implantación de un nuevo método de resolución de conflictos en el centro, de superar el modelo punitivo por el conciliador, consensuador y de gestión constructiva de conflictos.

- ▶ La resolución de conflictos constructiva posibilita que el alumnado aprenda a manejarse en la vida resolviendo sus propios conflictos de manera autónoma.
- ▶ El programa de alumnado mediador hace protagonistas a los/las alumnos/as en la gestión de los conflictos con sus iguales, y los entrena en habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, la asertividad y el trabajo cooperativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés Martínez, J.M. (2017). "Proyecto Antibullying: prevención de bullying y el ciberbullying en la comunidad educativa". CEPE.
- Decreto foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.
- Folger, J y Taylor, A. (1997). "Mediación, resolución de conflictos sin litigio". Edit. Limusa.
- Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; del Barrio; C; y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 79-97.
- McCluskey et al. (2008). "I was dead restorative today: from restorative justice to restorative approaches in school". *Cambridge Journal of Education*, 38 (2), 199-216.
- Muñoz, I. y Montoya, I. (2009). Artículo "Mejora de la convivencia escolar. Aprender a resolver conflictos a través de la educación emocional".
- Orden foral 204/2010, de 16 de diciembre, del consejero de educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.



PROPUESTAS PARA LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL ALUMNADO CON NEAES EN FP.

Autoría:

Lore Orozko Egiluz
Carolina Langas Cañada

RESUMEN

Con la redacción del presente artículo se pretende ofrecer diferentes propuestas para gestionar la información del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la etapa formativa de Formación Profesional en la Comunidad Foral de Navarra, atendiendo a tres procesos clave en la labor de Orientación: la recogida de información y el traspaso de la misma a tutores y tutoras, la toma de decisiones acerca de las medidas de atención a la diversidad a aplicar con el alumnado censado y el registro de las intervenciones y de las medidas de atención a la diversidad.

ANTECEDENTES

La recogida de información del alumnado con NEAEs puede considerarse la primera tarea de Orientación en un centro de FP. Para ello, en la Comunidad Foral de Navarra, se cuenta con la aplicación Educa que posibilita a los profesionales de Orientación acceder a la información del alumnado censado, es decir, aquel que ha presentado NEAEs en etapas anteriores y ha sido incluido en el sistema. Durante muchos cursos, esta ha sido la herramienta utilizada para la gestión de la información. Sin embargo, se trataba de una herramienta limitada, que no permitía incluir toda la información que desde Orientación se consideraba importante y que tampoco facilitaba la comunicación con los equipos docentes. Ante esta situación, desde el Departamento de Educación se trabajó por ampliar las posibilidades de Educa y hoy es el día en el que se han podido atender a demandas concretas de los y las orientadoras de Navarra y se han incluido nuevos espacios donde poder registrar la información y con los que compartir la información, cuidando en todo momento la confidencialidad de los datos recogidos en la aplicación.

OBJETIVO

Plantear diferentes propuestas para gestionar la información del alumnado con NEAEs en FP en la Comunidad Foral de Navarra, atendiendo a tres procesos clave en la labor de Orientación: la recogida de información y el traspaso de la misma a tutores y tutoras, la toma de decisiones acerca de las medidas de atención a la diversidad a aplicar con el alumnado censado y el registro de las intervenciones y de las medidas de atención a la diversidad.

MÉTODO

Hemos procedido a analizar las nuevas posibilidades de Educa en el perfil de Orientación y realizado una recopilación de diferentes procedimientos y herramientas para la toma de decisiones y para el registro de las mismas. También hemos participado en el curso “Funcionalidades de

Educa para el perfil de Orientación” ofrecido por el Negociado de Orientación Educativa e impartido por diferentes compañeros y compañeras de Orientación.

Planteamos las diferentes propuestas en relación a tres momentos clave en la labor de Orientación:

1. RECOGIDA Y TRASPASO DE INFORMACIÓN DEL ALUMNADO NEAEs A TUTORES Y TUTORAS.

Partiendo de la revisión del censo de NEAEs en Educa, planteamos dos opciones para el traspaso de la información a tutores y tutoras:

- a. A través de Educa, en la pestaña de “Gestión académica”, entrando en la “Carpeta del alumno/a” y después en el apartado “Información significativa”. Por ejemplo:
 - Situación del alumno: TDAH tipo combinado.
 - Consecuencias: RE-ACA: adaptación de acceso: más tiempo en exámenes y ubicación en primeras filas.
 - Observaciones: Pendiente aportar informe médico actualizado.

Realizando esta operación, si se accede a “Seguimiento” (dentro de “Gestión académica”) en el apartado de “Información significativa: resumen grupo” se puede ver todo el alumnado censado de cada grupo. A su vez, el tutor o tutora, podrá acceder a esta información desde la “Carpeta del alumno/a”.

- b. Por correo electrónico con un documento de notificación de NEAEs con un cronograma de entrevistas individuales de los tutores y tutoras con Orientación.

En estas reuniones, se comparten las primeras impresiones sobre el alumnado del que se tiene conocimiento que presenta alguna necesidad específica de apoyo educativo, estableciendo las medidas a adoptar con el alumnado de los segundos cursos y acordando que, hasta que se compruebe si el alumnado censado de nueva incorporación requiere de medidas de atención a la diversidad, se adoptarán dichas medidas y se revisarán los casos en la evaluación inicial.



Dado que en ambas opciones, únicamente se dispone de la información del alumnado que ya está censado, será necesario que orientadores y orientadoras dispongan de otros mecanismos para recopilar la información del alumnado que, presentando NEAEs, no está incluido en el censo. Para ello, planteamos varias propuestas:

- * Disponer en Educa de la información del alumnado que accede a Formación Profesional Básica, habilitando un acceso directo a los informes realizados por Orientación para su admisión en los ciclos.
- * Disponer en Educa de la información del alumnado que ha solicitado su participación en el nuevo proceso de admisión mediante la condición de acceso de alumnado con NEAEs, con discapacidad o por ser deportista de alto rendimiento. Quizás podría incluirse esta información en Educa en el apartado de “Matrícula” en la pestaña de “Alumnado”.

2. TOMA DE DECISIONES ACERCA DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A APLICAR

Para llevar a cabo esta tarea, sugerimos tres actuaciones:

- a. Orientación ofrece al tutor/a un cronograma de entrevistas individuales con cada alumno y alumna censado. Este documento se dirige al Tutor o Tutora del grupo. Los objetivos de las entrevistas individuales con el alumnado censado en Educa serán los siguientes:
 - Explicar al alumnado su situación como alumno o alumna censado en Educa y las consecuencias que de ello se derivan.
 - Valorar medidas de atención a la diversidad conociendo las necesidades que el alumno/a plantea y aquellas adaptaciones que en su etapa educativa anterior han sido positivas.
 - Solicitud de documentación e informes actualizados que acrediten su inclusión en el censo Educa.

- b. Desde Orientación, se ofrece al profesorado a comienzo de curso, un resumen de las medidas de atención a la diversidad, que recoge aquellas que se consideran imprescindibles y también de más fácil aplicabilidad.
- c. Participación de Orientación en las sesiones de Evaluación inicial para la toma de decisiones conjunta con los equipos docentes acerca de las medidas a aplicar y acuerdo sobre el sistema de registro a aplicar para realizar el seguimiento.

3. REGISTRO DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DE LAS INTERVENCIONES LLEVADAS A CABO POR ORIENTACIÓN

Tras el análisis de las necesidades observadas y la individualización de medidas de atención a la diversidad para el alumnado con NEAEs entre Orientación y Tutoría, es necesario establecer el procedimiento para registrar dichas medidas que facilite su seguimiento y evaluación. Para ello, planteamos dos herramientas:

- a. Mediante documentos con pautas de adaptación curricular de acceso así como información sobre las principales características del diagnóstico recogido en Educa, como las recogidas en el texto publicado en Textos de Orientación 4, del Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra en el artículo Elaboración de documentos de atención a la diversidad para la etapa de Formación Profesional.
- b. A través de la utilización de una Excel de medidas de atención a la diversidad de cada grupo: cada profesor/a del equipo docente señala (de un abanico de opciones) las medidas que adopta con cada alumno/a con NEAEs. Se pueden hacer documentos excel para diferentes casuísticas: alumnado con TDAH, TDA, Discalculia, Dislexia, Asperger...

LISTADO ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE					
La Orientadora completará el listado e insertará los enlaces a las adaptaciones correspondientes a cada alumno/a.					
El profesorado accederá a las adaptaciones y las completará según las instrucciones que encontrará en las mismas.					
NOMBRE DEL ALUMNO/A	GRUPO	DIFICULTADES ATENCIONALES	DIFICULTADES LECTOESCRITURA	DIFICULTADES CÁLCULO	
					ADAPTACIÓN
					ADAPTACIÓN
		ADAPTACIÓN DE ACCESO			ADAPTACIÓN
					ADAPTACIÓN
				ADAPTACIÓN DE ACCESO	ADAPTACIÓN
					ADAPTACIÓN
					ADAPTACIÓN
		ADAPTACIÓN DE ACCESO			ADAPTACIÓN
					ADAPTACIÓN

	A	B	C	D	E	F	G
1	ADAPTACIÓN DE ACCESO PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES ATENCIONALES						
2	Esta Adaptación de Acceso no formará parte del expediente del alumno/a, pues es una medida ordinaria de atención a la diversidad.						
3	El alumno/a tendrá noticia de las actividades que tiene que realizar y la metodología que empleará.						
	La familia conocerá también su existencia y las obligaciones que ello conlleva.						
	El equipo docente dispondrá de la Adaptación correspondiente para adoptar decisiones conjuntas con el liderazgo de tutoría.						
	El profesorado del Módulo:						
	- Escribirá su nombre en el campo Profesor/a del Módulo que imparta.						
	- señala con una X las medidas y adaptaciones correspondientes a dicho alumno/a en la pestaña de su Módulo .						
	- realiza las observaciones que considere oportunas.						
	-Si el alumno/a no necesita adaptación en el Módulo correspondiente, se consignará en la página "introducción" que no precisa adaptación (NP)						
	Ej: FOL NP						
4							
5	NOMBRE DEL ALUMNO/A					GRUPO	
6	CURSO ESCOLAR						
7	TUTOR/A						
8			Nombre		Profesor/a		
9	Módulo 1						
10	Módulo 2						
11	Módulo 3						
12	Módulo 4						
13	Módulo 5						
14	Módulo 6						
15	Módulo 7						
16	Módulo 8						



A	B	C	D	E	F	G
ADAPTACIÓN DE ACCESO PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES ATENCIONALES						
NOMBRE DEL ALUMNO/A				GRUPO		
CURSO ESCOLAR		20.../20...				
TUTOR/A						
MATERIA						
PROFESOR/A						
MEDIDAS ORGANIZATIVAS						
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO			OBSERVACIONES		
<input type="checkbox"/>	Situarse cerca del profesor/a o en un lugar del aula que favorezca la supervisión discreta del adulto.					
<input type="checkbox"/>	Situarse entre compañeros/as que le ofrezcan buen modelo de					
<input type="checkbox"/>	Evitar interferencias en torno a su ubicación (ventana, sitio de paso...)					
<input type="checkbox"/>	Posibilitar un ambiente tranquilo y sin ruidos.					
MEDIDAS PARA ENTRENAR Y RECONducIR LA ATENCIÓN						
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO			OBSERVACIONES		
<input type="checkbox"/>	Asegurar que realiza bien la sintonía.					
<input type="checkbox"/>	Asegurarnos de que apunta en la agenda tareas. Ayuda de un compañero/a.					
<input type="checkbox"/>	Pedir a la familia una supervisión de agenda, tareas, materiales.					
<input type="checkbox"/>	Pedir a la familia colaboración en horario de tareas y estudio.					
<input type="checkbox"/>	Reforzar su participación y resaltar lo que hace bien.					
<input type="checkbox"/>	Pactar con él/ella alguna señal no verbal discreta para reconducir su atención.					
MOTIVACIÓN						
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO			OBSERVACIONES		
<input type="checkbox"/>	Estar atento a su potencial, para ayudar y alentar su desarrollo personal.					
<input type="checkbox"/>	Fomentar la buena conducta mediante el elogio, resaltando el éxito en lo posible.					
<input type="checkbox"/>	Ofrecer algún incentivo o alentar la consecución de alguna meta partiendo de una búsqueda previa de sus intereses.					
<input type="checkbox"/>	Ayudarle a conocer sus fortalezas y debilidades.					



COMPORTAMIENTOS IMPULSIVOS E HIPERACTIVOS		
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
▼	Permitir utilizar alguna válvula de escape: ir a hacer fotocopias, repartir material,...	
▼	Utilizar mensajes centrados en la acción y no en la persona.	
▼	Favorecer acciones coherentes y coordinadas con el equipo docente.	
▼	Reforzar comportamientos adecuados.	
▼	Establecer comunicación positiva individualizada para encauzar conducta, expresando sentimientos.	
▼	Reflexionar sobre conducta desajustada, ayudándole a analizar consecuencias y ofreciendo comportamientos alternativos.	
▼	Transmitir expectativas positivas.	
▼	Trabajar la cohesión y la inclusión de todos/as en el grupo.	
▼	Ayudar a entender las señales sociales de los demás y a adecuar su conducta.	
ADAPTACIÓN EN LOS MATERIALES		
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
▼	Simplificar las instrucciones escritas.	
▼	Subrayarle previamente las partes más importantes del texto.	
▼	Fraccionar los textos en partes más pequeñas o eliminar partes del mismo cuando proporciona información redundante.	
▼	Marcar con fluorescente la información más relevante y esencial en el material del alumno/a.	
▼	Proporcionar esquemas al alumno/a antes de dar la materia.	
▼	Grabar los materiales audiovisuales vistos en clase.	
ADAPTACIÓN EN LOS CONTENIDOS		
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
▼	Priorizar contenidos.	
▼	Secuenciar contenidos.	
▼	Eliminar contenidos no nucleares.	

ADAPTACIÓN EN LA METODOLOGÍA		
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
	Al inicio de la clase verificar que tiene preparado el material necesario para realizar la actividad.	
	En las actividades del aula realizar al alumno o alumna secuencias de trabajo-corrección continuas.	
	Dividirle la tarea en pasos y supervisarlos cada menos tiempo para disminuir los tiempos muertos.	
	Adaptamos las tareas al tiempo de atención del alumno o alumna	
	Durante la sesión de trabajo favorecer el contacto ocular con el alumno/a: mirada, gestos, acercarse a su mesa...	
	Presentar la idea principal del contenido que vamos a trabajar de forma muy clara al inicio de la explicación. Apoyarnos escribiendo en la pizarra o con apoyo visual.	
	Proponer actividades significativas, que le susciten interés, relacionar con sus conocimientos previos, cercanas a su vida cotidiana,...	
	Estructurar sesiones dinámicas y motivadoras, combinando teoría y práctica.	
	Distintas formas de presentación del contenido.	
	Asegurarnos en cada momento que el alumno/a ha entendido la tarea. Explicación individual si hace falta. Preguntas de comprobación frecuentes.	
	Utilizar las instrucciones paso a paso. Presentar la tarea en pasos secuenciales.	
	Escribir los apartados y vocabulario más significativo del tema en la pizarra antes de la explicación.	
	Poner un esquema o guión en la pizarra. Cualquier información visual que guíe y facilite la tarea.	
	Utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo por parejas o grupos pequeños.	
	Crear rutinas que permitan anticipar lo que viene a continuación.	
	Enseñar las técnicas de estudio de la materia en clase.	
	Utilizar señales para resaltar los aspectos más importantes: asteriscos para acentuar las preguntas o actividades más importantes para la evaluación.	
	Permitir el uso de apoyos materiales:	

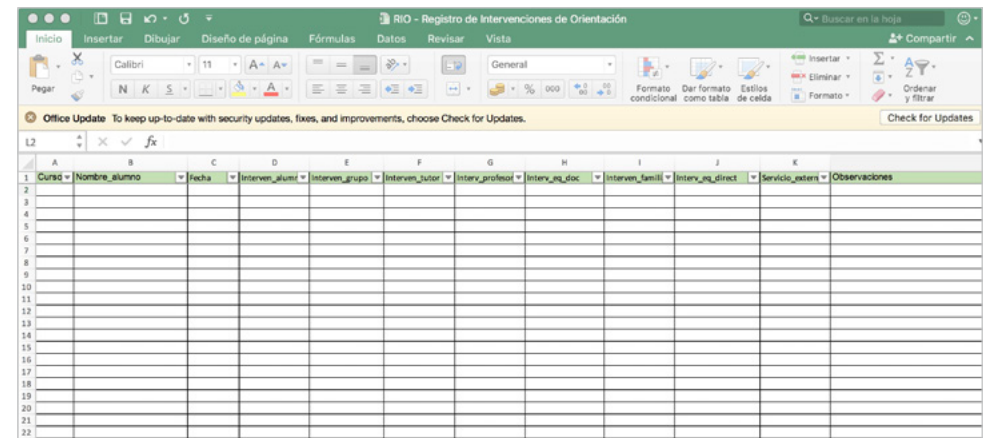


ADAPTACIÓN EN LA EVALUACIÓN		
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
	Coordinar exámenes con equipo docente para evitar acumulaciones.	
	Calendario de exámenes visible en el aula.	
	Asegurar que se lo apunta en la agenda.	
	Diseñar exámenes con distinto tipo de preguntas: cortas, largas, tipo test.	
	Examen tipo test.	
	Examen fraccionado: Colocar una sola orden por pregunta y dejar espacio para contestar. Reducir el nº de preguntas por hoja.	
	Examen oral	
	Lectura de los enunciados por parte del profesorado.	
	Verificar que entiende lo que se le pide.	
	Examen con material complementario:	
	Abecedario	
	Esquemas	
	Reglas de ortografía	
	Apoyos visuales (dibujos, pictogramas o imágenes reales)	
	Tablas de multiplicar	
	Calculadora	
	
	
	
	Apoyar con imágenes el material escrito.	
	Valorar el contenido de las respuestas y no la ortografía o la composición del texto.	
	Revisar si se ha equivocado porque no entiende la pregunta y si no se ha dejado alguna por despiste.	
	Avisarle de que revise siempre los exámenes, supervisando después que ha respondido a todas las preguntas.	
	Informar desde el principio de cuánto tiempo tienen para realizar la prueba e ir dando información del tiempo restante.	
	Dividir el examen en dos sesiones, darle más tiempo o hacer un examen más breve seleccionando lo más importante.	
	Valorar los aspectos positivos durante la evaluación continua.	
	Analizar el tipo de errores cometidos.	
	Enseñar estrategias y búsqueda de alternativas a las dificultades que encuentra.	



ASPECTOS EMOCIONALES		
Marcar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
▼	Transmitirle expectativas positivas respecto a sus resultados, a través de mensajes positivos: "pensamos y creemos que puedes hacerlo."	
▼	Utilizar la comunicación asertiva y la empatía: (Utilizar el contacto visual. Utilizar un vocabulario asertivo por parte del adulto modelando así el del alumnado. Mensajes "yo". Ej. Yo pienso..., yo quiero... Utilizar palabras de colaboración. Ej. "vamos a ver" "vamos a hacer" "¿cómo podemos resolver esto? Demostrar interés por el otro "¿qué piensas tú? ¿Cómo lo ves?)	
▼	Realizar dinámicas grupales, con el objetivo de trabajar la cohesión y la inclusión de todos los miembros del grupo.	
▼	Valorar su esfuerzo por aprender tanto como lo aprendido.	
▼	Asignar al alumno/a un rol adecuado y positivo dentro del grupo aprovechando sus fortalezas.	

c. Utilización de una Excel de Registro de Intervenciones de Orientaciones: RIO donde recoger todas las intervenciones llevadas a cabo con el alumnado del centro en relación a los diferentes agentes educativos. Esta herramienta permitirá a los orientadores y orientadoras filtrar la información, de tal manera que, en un único paso, se puede ver las intervenciones realizadas con un alumno o alumna en cuestión o con un grupo en concreto. Este sistema de gestión de la información también sirve de ayuda al orientador y orientadora a la hora de realizar la memoria de final de curso, pues permite extraer datos cuantitativos de la labor desempeñada a lo largo del curso escolar.



CONCLUSIONES

Tras la formación recibida en el curso “Funcionalidades de Educa para el perfil de Orientación” consideramos que debemos valernos de las posibilidades que el sistema nos ofrece. Si bien opinamos que ello requiere de un proceso de adaptación y aprendizaje, creemos que hay apartados que, sin gran esfuerzo por parte del orientador/a, resultan interesantes para la gestión y transmisión de la información.

Queremos agradecer la generosidad de las compañeras que nos han compartido su saber hacer y más concretamente las herramientas que ellas utilizan que consideramos de gran utilidad para la gestión eficaz de la información. Gracias a Isabel Ibarrola y a Merche Ezcurra.

Para finalizar, nos gustaría que se valorase desde el Negociado de Orientación la posibilidad de incluir en Educa la información del alumnado que ha accedido a los ciclos de FP mediante certificado de NEAEs, discapacidad o deportista de alto rendimiento. A su vez, opinamos que sería conveniente incluir en Educa la posibilidad de solicitar los informes del alumnado de FPB a sus centros de procedencia o acceder a ellos directamente desde los centros en los que realizan una nueva matrícula.



