

# Textos de orientación | Orientazio testuak



## 6.

# Textos de **orientación** | **Orientazio** testuak

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

© 2023. 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](mailto:fondo.publicaciones@navarra.es)  
<https://publicaciones.navarra.es>

# ÍNDICE | AURKIBIDEA

- 7..... INTRODUCCIÓN | SARRERA
- 8..... SITES - ORIENTATZAILEEN TXOKOA  
Patxi Atxa, Maialen Ezker, Iratxe Etxabe, Itxaso Orbegozo, Mainer Altuna, Jasone Etxeberria, Patxi Satrustegi, Ana Mazkarian, Ane Aramendi, Ales Madina, Amaia Urbieto, Ainhoa Garate, Estibaliz Higuera, Dorleta Peña, Ainhoa Beristain.
- 13..... IKASTETXEKO ANIZTASUNAREN TRATAERAREN DIAGNOSTIKOA | DIAGNÓSTICO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO  
Aitziber Otaduy Luque, Ana Lobeiras Oskariz, Lourdes Mendiburu Bidart, Sara Largo Diaz, Xabier Ariztegi Huarte.
- 18..... LAS TRANSICIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UNA PROPUESTA DE SISTEMATIZAR EL TRASPASO DE INFORMACIÓN ENTRE ETAPAS | HEZKUNTZA-SISTEMAKO TRANTSIZIOAK: ETAPEN ARTEKO INFORMAZIO-TRUKEA SISTEMATIZATZEKO PROPOSAMENA  
Ana Martínez Irisarri, M<sup>a</sup> Carmen García Ortigosa, Virginia Senosiain Garatea, Ohiane Ojeta Lesaca.
- 26..... AHOZKO HIZKUNTZA TREBETASUNAREN SUSTAPENA HAUR HEZKUNTZAN: RTI EREDUAN OINARRITUTAKO PROPOSAMENA | ESTIMULACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA BASADA EN EL MODELO RTI  
Zoila Berastegi Mariñelarena, Ana Cuñado Garcés, Bakartxo Iragi Ollo, Natalia Prosa de Arza.
- 32..... MATERIAL ESPECÍFICO DIRIGIDO A ALUMNADO CON CAPACIDAD ALTA Y ALTAS CAPACIDADES  
Camino Echagëe Alcalde, Arantza Sagasti Munarriz, Gloria Aguinaga Ayerra, Ainhoa San Martín Etxarte, Nahia Abárzuza Ruiz De Larramendi, Elisabet Luri Lecumberri.
- 39..... PROMOCIÓN DEL BIENESTAR INTEGRAL COMO CORRESPONSABILIDAD COMPARTIDA  
Rebeca Luezas Alonso, Víctor Fuertes Cuevas, Andrea Elcarte Irigibel, Jéssica Carcedo de Marcos.
- 50..... EL PERFIL DEL ALUMNADO EN LOS CICLOS DE GRADO BÁSICO: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA  
Begoña Cortés Ferro, Itsaso Erro Gamboa, M<sup>a</sup> Paz Gracia García-Carpintero, Ana Indaburu Azcárraga, Natalia Marín Jiménez, Sara Merino Eza, Leire Olza Puñal
- 58..... PARTICIPACIÓN DEL ORIENTADOR Y ORIENTADORA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES | ORIENTATZAILEAREN PARTE HARTZEA GAITASUN PROFESIONALAK EBALUATZEKO ETA EGIAZTATZEKO PROZESUAN  
M<sup>a</sup> Lourdes Aparicio Ágreda, M<sup>a</sup> Isabel Ibarrola Goñi, Laura Lacalle Garraza, M<sup>a</sup> Nieves Latasa Eseverri.

- 68 ..... COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN FP Y SU EFECTO EN LA EMPLEABILIDAD  
Lore Orozko Egiluz, Asunción Vega Osés, Clara Zubiaur Beguiristáin, Davinia Morales Morales, Ainhoa Ayerra Nogués, Ainhoa Tobar Beperet.
- 80 ..... FUNCIONALIDADES EDUCA PARA ORIENTACIÓN - APARTADO SEGUIMIENTO ALUMNADO  
Víctor Zúñiga Urrutia, M. Lourdes Martín Baños, Oihana López Goñi, Patricia Noelia De las Heras Osorno, Izaskun Iturri Gárate, Ana Jacoste Sáez.
- 88 ..... ASESORAMIENTO AL PROFESORADO EN ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA  
Aranzazu Urrutia Zabalza, María del Milagro Osés Sáinz, María Teresa Alonso Jiménez, Mila García Andión, Tamara Hidalgo Arizcuren.
- 96 ..... EVALUACIÓN DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
Itziar Zemborain, Isabel Aracama, Nuria Idoate, Enrique Erdozain.
- 105 ..... EXPERIMENTANDO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN EL AULA  
Marta Coca Bandrés, M<sup>a</sup> Natividad Fernandez Larrea, Jose Luis Ruiz Jaen, Inmaculada Sibón Macarro.
- 112 ..... DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL  
Salomé Artajo Carlos, Inmaculada Ferrer Lores, María Gil Zazpe, Pilar Vitaller Lafuente.
- 129 ..... REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Idoia Baños Ayesa, Olatz Hidalgo Jimenez; Ainhoa Oyaga Azcona, Isabel Ruiz de Temiño Bravo.
- 133 ..... DESARROLLO DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ACTUAL | KONPETENTZIAREN KONTZEPTUA GARATZEA GAUR EGUNGO HEZKUNTZA-ARAUDIAN | DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF COMPETENCE IN CURRENT EDUCATIONAL REGULATIONS  
Ander Domblás García, Nerea Fuertes Bermejo, Eva González Zazpe, Rita Vidal Moreno, Jose Antonio Villanueva Liras.
- 141 ..... ACTIVIDADES DENTRO DEL MARCO DUA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN CUALQUIER MATERIA DE LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS  
Marian Betelu Lusarreta, Ester Navallas Echarte, Maitane Zubillaga Echeverría.
- 148 ..... INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PRIMARIA  
Virginia Churio Marcén, Maialen Echarte Osinaga, Carmen Segura Urra, M<sup>a</sup> Pilar De los Arcos Velázquez, M<sup>a</sup> Teresa Echamendi Zalba.
- 166 ..... IKASLE ETORRI BERRIEN HARRERA EGITEKO GIDOIA ETA BALIABIDEAK  
Ukerdi Arrondo Ozkoidi, Sugoi Etxarri Zabaleta, Garazi Perez Izagirre, Sonia Esarte Eseverri.

- 173 ..... SISTEMATIZACIÓN Y PROTOCOLIZACIÓN DE LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA  
María Oloriz Landa, Elena Sueskun Flamarike.
- 177 ..... LEHEN HEZKUNTZAKO ETAPAN IDU-AREN ERABILERAREN INGURUKO SENTSIBILIZAZIO PROZESUA ABIATZEA | INICIAR UN PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL USO DEL DUA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
Arantxa Arrieta Garcés, Estitxu Bayano Diez, Maitane Huarte Peña, Amaia Napal Agos, Garazi Sanz Fernandez.
- 187 ..... GUÍA DE SERVICIOS, RECURSOS U OTROS ÓRGANOS DE APOYO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA  
Nerea Etxeberria García, Emilio Galera López, Gema Lopetegui Peñagaricano, Nerea Domeño Elarre, Mari Jose Goñi Garayoa, Iratxe Goikoetxea Pérez.
- 195 ..... HEZKUNTZA ORIENTAZIORAKO ZERBITZUEN, BALIABIDEEN EDO BESTE LAGUNTZA-ORGANO BATZUEN GIDA  
Nerea Etxeberria Garcia, Emilio Galera Lopez, Gema Lopetegui Peñagaricano, Nerea Domeño Elarre, Mari Jose Goñi Garayoa, Iratxe Goikoetxea Perez.
- 203 ..... PT DENTRO DEL AULA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)  
Inés Vázquez Arrocha, Tania Camino Sánchez, Sandra Rúa Aguiar, Marisol del Pozo Paez, M<sup>a</sup> Dolores González Arbeloa.
- 212 ..... PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EMOCIONAL COMO CORRESPONSABILIDAD COMPARTIDA  
Maria Asunción Casado Aragón, María Lourdes Labandibar Arruabarrena, Ana María Orenes Rabadán, M<sup>a</sup> Carmen Paternain Miranda, Amalia Sánchez González.
- 219 ..... DOS EN EL AULA  
Natalia Alzu , Edorta Larrainzar, Aintzile Legarreta, Intza Insausti, Yolanda Blasco, Iñaki Urrea, Eider Egizabal.
- 227 ..... REVISION DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DEMANDAS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS A NECESIDADES EDUCATIVAS  
Raúl Etxandi Goñi, Nerea López Gómez, Pablo Maravi Artieda, Helena Piérola Comas, M<sup>a</sup> Jesús Remón Crespo.
- 236 ..... EL USO DE LAS METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN SECUNDARIA. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES  
María R. Aguirre Sengariz, Carmen Alós Gil, Olga Antúnez Caballero, Asunción Giménez Jiménez, Paula Ramilo Fernández.
- 242 ..... BIENESTAR EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Beñat Azkona Goñi, Rosa Garrido Díaz, M<sup>a</sup> Carmen Muñoz Oroz , Sonia Peláez Rico, Haizea Sánchez Larequi.
- 252 ..... ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA  
María Inés Ciria González, Marta García Pérez, Elena Hurtado Ripero, Carla Larriba Ayensa, Beatriz Ripero Larrayoz, Aranzazu Gómez Rodríguez.

- 259 ..... HERRAMIENTAS PRÁCTICAS PARA ABORDAR LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA  
Maitane Albéniz Azpirotz, Ana Carmen Irigalba Gamba, Mercedes Sancena Arpide, María José Yoldi Guillén.
- 268 ..... MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UNA HERRAMIENTA PARA NUESTRO DÍA A DÍA  
Alicia Burguete Elarre, María Gorri Martín, M<sup>o</sup> Carmen Suberviola Santolalla, Marta Urabayen Domeño.
- 273 ..... LA ORGANIZACIÓN EN ÁMBITOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Laura Barcos Pérez, Ane Osés Zubiria, Daniel Goyeneche Cavero, Rosa Martínez Guillén.
- 280 ..... USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA  
Eva Fernández García, Susana Fuentes Carbonell, M<sup>o</sup> Eugenia Lopez Fenández, Virginia Marcilla Sobejano, Silvia Pinedo Burgos, Juliana M<sup>o</sup> Solano Ortega.
- 287 ..... PROFUNDIZACIÓN EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. (PERSPECTIVA DUA)  
Uxue Garcia Labiano, Montserrat Gurrea Barricarte, Isabel Jiménez Fernández, Mainer Martínez Monfouga, Patricia Ultra Royo.
- 295 ..... APROXIMACIÓN CONCEPTUAL BÁSICA AL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN  
Ángel Adrián Torres, M<sup>o</sup> Sonia Blázquez Tobías, Elena Calvo Medel, Ana C. Escorza Gonzalo, M. Kristina Gil Sesma, Susana Primicia Donazar.
- 302 ..... EL SESGO DE GÉNERO: UN RETO PERMANENTE  
Eider Bacigalupe Idiondo, María José Gil Molina, María Pilar González Rándeiz, Oihane Guembe Martínez, Manuela Ángeles Ortiz González.
- 308 ..... RESILIENCIA O CÓMO AFRONTAR ADVERSIDADES  
Tamara Arrondo Sada, Miguel Nanclares Berrio, Iciar Asensio Vicente, Mikel Echabbarri Zalba, Miren Azpirotz Noain, Alejandro Tutor Marín, Sonia Gallego Olivares.

# INTRODUCCIÓN | SARRERA

Estamos viviendo tiempos de cambios emergentes en los que el sistema educativo, como responsable de los procesos de formación y socialización de las personas, está abocado a grandes transformaciones.

En **Textos de Orientación 6** se recoge la compilación de los artículos elaborados y presentados 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 2021-2022.

La Orientación educativa constituye una profesión enmarcada bajo preceptos teóricos que evolucionan constantemente y proporcionan una base científica para su práctica en los centros.

En esta edición, se recogen treinta y ocho artículos en los que se refleja el compromiso de los y las profesionales de orientación con la evolución de los centros educativos hacia propuestas educativas de acuerdo a los principios de equidad e inclusión. Cada una de estas propuestas relatan experiencias y reflexiones que contribuyen a una práctica de la orientación educativa que comparte criterios y formas de actuación. De esta manera se contribuye a la construcción de conocimiento sistemático a partir de la práctica orientadora en sus diferentes dimensiones y aspectos, innovando y evolucionando hacia formas de actuar cada vez más eficaces.

La esencia de la coordinación supone la integración y sincronización de los esfuerzos de los y las profesionales que se convierten en una unidad de acción. Únicamente si se da la participación activa y la corresponsabilidad del profesorado de Orientación este tiempo ayudará a mejorar en la adaptación del profesional de Orientación educativa a nuevas realidades educativas, tecnológicas y sociales.

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 de Navarra.

Aldaketa berrien garaiak bizitzen ari gara, eta hezkuntza sistematik, pertsonen prestakuntza eta gizarteratze prozesuen arduradun den aldetik, eraldaketa handiak jasango ditu.

**Orientazio Testuak 6** Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek 2021-2022 Orientazioa Koordinatzeko Planean ezarritako lan-esparruaren barruan idatzitako artikuluak biltzen dituen bilduma da.

Hezkuntza-orientazioa arau teorikoen barneko lanbidea da. Arau horiek etengabe eboluzionatzen dute, eta ikastetxeetan garatzen den praktikarako oinarri zientifikoa ematen dute.

Edizio honetan, hogeita hemezortzi artikulua biltzen dira, eta ekitatearen eta inklusioaren printzipioei jarraitzen dieten hezkuntza-proposamenetara ikastetxeek bizi duten bilakaerarekin orientazioko profesionalak duten konpromisoa islatzen da horietan. Proposamen horietako bakoitzak esperientziak eta hausnarketak azaltzen ditu, irizpideak eta jarduteko moduak partekatzen dituen hezkuntza orientazioa gauzatzen laguntzen dutenak. Horrela, orientazioaren esparru eta alderdi desberdinetan garatzen den praktikatik abiatuta ezagutza sistematikoa eraikitzen laguntzen da, gero eta eraginkorragoak diren jarduteko moduetarantz berrituz eta bilakatuz.

Koordinazioaren funtsa da profesionalen ekintza-batasun bihurtzen diren ahaleginak integratzea eta sinkronizatzea. Orientazioko irakasleek aktiboki eta erantzukidetasunez parte hartzen badute, orduan (eta soilik orduan) denbora horrek lagunduko du hezkuntzako orientazioko profesionalak egokitzen joatea hezkuntza, teknologia eta gizarte arloko errealitate berrietara.



## SITES - ORIENTATZAILEEN TXOKOA

Egileak:

**Patxi Atxa**

**Maialen Ezker**

**Iratxe Etxabe**

**Itxaso Orbegozo**

**Maider Altuna**

**Jasone Etxeberria**

**Patxi Satrustegi**

**Ana Mazkieran**

**Ane Aramendi**

**Ales Madina**

**Amaia Urbieta**

**Ainhoa Garate**

**Estibaliz Higuera**

**Dorleta Peña**

**Ainhoa Beristain**

### **Laburpena**

Justifikazioan agertzen diren ideien harira Zonaldeko sites bat sortzeko beharra detektatu zen, gure eguneroko baliabideak bilduko dituen. Horretarako orientazioko lanak lau ataletan banatu dira: NEAE/HLBP, Baliabide kudeaketa, Esku-hartze lana eta Ikerketak. Atal hauetan gure lana sistematizatu eta eitura emango dioten dokumentuak eta baliabideak igo dira. Ulertuz sites-a bizirik dagoen tresna bat dela eta aldaketa edo eta berrikuntzen arabera errebisatzen joango den.



## JUSTIFIKAZIOA

Sites-Orientatzaileen Txokoa izeneko tresna honen beharra justifikatzen dituzten arrazoiak hauexek lirajteke:

- \* Orientazio lana aldatuz joan da: lege aldaketa, orientatzaileen funtzioak...; bestalde, bakoitza bere eremuan protokolo eta orientazio esku-hartze ezberdinak erabili izan ditugu, edo berriak sortu edo moldatu ditugu baino ezinbestekoa iruditzen zitzaigun gune komun bat non baliabide horiek guztiak denen eskuran izan ditzagun.
- \* Lan arruntean laguntzeko baliabide bat da, homogeneousatzeko, eguneroko lana errazteko, funtzionala, praktikan oinarritutakoa.
- \* Testuinguruaren berezitasunak kontutan hartuta, lanerako ardatz komunak finkatu ditugu, lanerako ikuspuntuak bateratu eta esku hartze sekuentzia planifikatu.
- \* Urtez urte zonaldean orientatzaile aldaketa asko dagoenez, beharrezkoa ikusten dugu modu homogeneousatuan jokatzeko gune bat izatea eta aldi berean, hausnarketarako eta hobekuntzarako aukera ematen du.
- \* Tresna honek bi iturrietatik sortzen diren beharretatik edaten du: HOBtik aurkezten zaigun kronogramatik eta eguneroko orientazio jardunean sortzen zaizkigunak.
- \* Zonaldeko orientatzaileak elkartzen gaituena, egin beharrei erantzuteko baliabide berdinak eskura izatean.

## HITZ GAKOAK

- Orientazioa Sites
- Orientazio baliabideak
- NEAE/HLBP
- Orientatzaileen baliabide kudeaketa
- Orientazio Esku-hartze lana eta Ikerketak

## SITES-AREN ATALAK



### HASIERA

Irurtzungo orientatzaileak gure lana prozedura desberdinetan diseinatzen saiatu gara. Lan hau aurrera eramateko Foru Dekretuan dauden zereginak eta Orientazio Bulegoan egindako kronograma kontuan hartu ditugu. Lau esparruetan antolatzen dugu gure lana eta prozedura bakoitzean egiten ditugun jardueren sekuentzia eta hauei lotuta dauden baliabideak lotzen saiatu gara.

Lankidetzan oinarrituta sites hau eraikitzearen arrazoiak balio izan digu ikerketa-ekintzan jarduteko eta sorturiko hausnarketak, modu bateratuan praktika onak aurrera eramateko eta berrikuntzak txertatzeko egunerokotasun lanean.

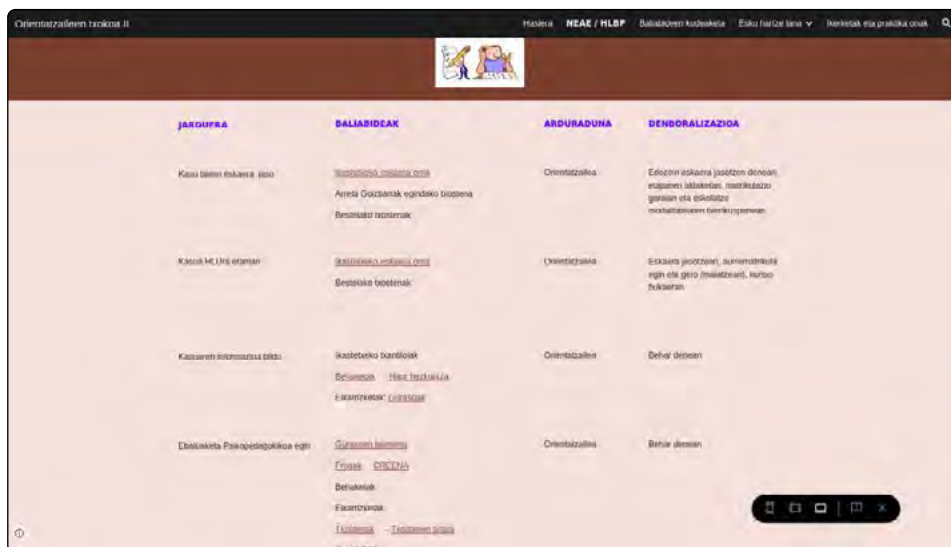
## ATALAK

### 1. NEAE, HLBP

Eskaera bat dagoenetik, eskaera hori itxi arte. Prozedura hori nola garatzen den eta prozesuan behar ditugun baliabideak. Arduadunak eta denboralizazioa. Estructura sistematikoa beraz, orientatzaile guztiok berdin jokatu dezagun eta tresna ezinbestekoa orientatzaile berrientzat.

Baliabideak:

creenako gidak, guraso baimenak, txosten psikopedagogikoak...



### 2. Baliabideen kudeaketa

Ez gara ari kasu partikularretaz, baizik eta eginkizunetan oinarritzen gara, ikasturte batean zehar aurerra eraman behar diren zereginetaz. Zentroak dituen baliabideak eta baliabide horiek nola antolatu ikasturtean zehar. Aniztasunaren argazkia zentroan, eroldan plasmitzen dena, eta erantzun zehatzak zentroaren arabera: laguntza txantilloiak, ebaluaketa irizpideak, aktak, baliabideak eskatzeko txostenak, EDUCA, aurreikuspenen antolaketa.



### 3. Esku-hartze lana

Atal honetan, momentuz, aurreikusiak ditugun esku-hartze eremuak ondoko hauetan antolatu ditugu: Tutoretza Ekintza, Aholkularitza, Koordinazioa eta Prebentzioa. Hauetako atal bakoitzean landuriko gaiak ondorengoak dira:

- ✦ Tutoretza ekintza: harrera, nire burua, hezkidetzak, osasuna, talde kohesioa, gizarte trebetasunak, gatazken kudeaketa, jazarpena, kultura aniztasuna, ikasteko estrategiak eta moibazioa, ikas orientazioa, sexualitatea, drogomenpekotasuna, dolua, suizidioa, sareen erabilera.

- ★ Aholkularitza familiei eta irakasleei dagozkionak. Multzo honetan gai desberdinak ditugu, aipagarrienak: adimen emozionala, atxikimendua, autoestimua, guraso banaketa, jokabidea eta nahasteak....
- ★ Koordinazioa: kodigo deontologikoa, datuen babesa eta koordinazio motak. Atal honetan eduki eta baliabide tresnak garatzeko prozesuan daude.
- ★ Prebentzioa: ahozko eta idatzizko prebentzioa, dislexia, TDAH, goi gaitasunak, garapen fonologikoa, informazio trukaketa (garatzeko dago) eta haur babesa.



#### 4. Ikerketak eta Praktika onak

Orientazio lanetan bere tokia izan behar du, izan ere gure lanaren muin bat da. Egun, lan eremu batzuren aipamen soila egiten da: negoziatuko dokumentuak, esku-hartze egokiak, "Intervención centrada en soluciones". Egiteko daude gai bakoitzaren azpiedukiak eta baliabideak. Jakinik praktika hauen bateratzeak esku-hartze amankomun eta ebidentzia zientifikoan oinarritutakoak bermatuko lituzkeela.



#### ONDORIOAK

Tresna hau bizirik eta irekita dagoen erreminta bat da, honek baimentzen du etorkizun hurbilean inklusioa eta prebentzioa bermatzea. Gizarte eraldaketa azkarrak, lege aldaketak dakartza eta aldi berean, egun, eskoletan aldaketa prozesu sakonak bizitzen ari gara: metodologia, antolamedua, ikasleak artatzeko prozedura, irakasleekin lankidetzan aritzea, ikasle eta familiekiko begirada berriak... Era berean, honek dakar orientatzailearen

eginkizunak behar berri hauei erantzutea. Hau dela eta, tresna honen irekitasunak baimentzen du alde batetik, azkartasuna (azkar bilatzeko aukera ematen du eta baliabideak eskura daude), praktikotasuna, hausnarretarako eta ebaluaziorako bidea errazten du. Azken finean bermatu nahi da hezkuntza pertsonalizatua eta kalitatezkoa, ikaslearen autorregulazioa, autonomia, ebaluazio kualitatiboa eta jarraia, autoebaluazioa eta koebaluazioa... bidez. 22/23 aurrirakusten da atal berri bat jarri beharko genuke ebaluazioaren inguruan ikaslea ikaskuntza prozesuaren parte aktiboa izatea.

Ulertzen dugu orientazio ikaslearen akonpainamendu integral bezala (emozionalki, autoezagutza, akademikoki eta gizarteratzean) hortaz ikas komunitate osoaren eginkizunaz gain ardura ere badela. Orientatzaileak bere eginkizun batzuk ditu, Foru Dekretuan biltzen direnak. Hauek ere, denbora pasa ahala aldatuz joan beharko luketenak eta batzuetan eginkizunen artean kontraesanak daudelarik: teoria eta errealitatea. Instrumentu honen atal batzuk desagertuko dira, prebentzio lanean lantzeko asmoa baitago, SITES-a testuinguru honetan kokaturik, orientazio kultura sustatu nahi da eta sortzen diren sinergiak aprobetxatuz. Bide batez, hezkuntza komunitateari ireki nahi da orientazioak dituen lan esparru zehatzak eta funtzioak, gure egunerokotasunarekiko lanean.

Protokoloek, balio behar dute begirada pertsonalizatu bat eskaintzeko arazoan aurrean. Ez dugu ahaztu behar, homogeniezazioari esker, protokoloak sortzen direla eta horiek gida izan behar direla hezkuntza arreta pertsonalizatzeko. Hau da, protokolo bera batetik erantzun desberdinak sortzen dira testuinguruaren arabera, betiere ikaslea eta bere egoera errotzat hartuta. Hau horrela, profesional guztiek ezagutu beharko dituzte zein protokolo dauden kasu desberdinetarako eta egin den SITES-ak hau ahalbideratzen du. Protokolo horiek martxan jartzerako orduan, ekitatea, konpentsazioa, kalitatea eta pertsonalizazioa kontutan izan beharko dira. Gu orientatzaile bezala baliabide bat gara, inklusiorako bidean.

Instrumentu honen atal batzuk desagertuko dira, gure rola eta funtzioak eta eskoletan izango dugun papera aldatuz, agian izena aldatuz ere, ebidentzia zientifiko eta ikastetxeko errealitatea uztartuz hazi berrien ereite lanean lantzeko asmoa baitago.

## ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Nafarroko hezkuntza bereziko baliabide zentroa.

<https://creena.educacion.navarra.es/web/eu/>

Nafarroko hezkuntza, orientazio txostenak.

<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/orientacion-escolar>

Nafarroako sare publikoko orientazio webgunea.

<https://orientacion.educacion.navarra.es/web/eu/categoria/orientazio-bulegoko-oharrak/>

## ERANSKINAK

Orientatzaileen txokoa sites.

<https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/orientatzaileen-txokoa-ii/home>



# IKASTETXEKO ANIZTASUNAREN TRATAERAREN DIAGNOSTIKOA | DIAGNÓSTICO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO

Egileak:

**Aitziber Otaduy Luque**

**Ana Lobeiras Oskariz**

**Lourdes Mendiburu Bidart**

**Sara Largo Diaz**

**Xabier Ariztegi Huarte**

## **Laburpena:**

Gure artikulua helburua da gure ikastetxeetan Aniztasunarekiko dugun sensibilizazioaren diagnosia burutzea. Aniztasuna eta inklusioa aspalditik darabilzkigun hitzak badira ere, garbi ikusten dugu egunerokoan, hainbestetan, hitzetik ekintzetara ez dela urrats egiten. Hori horrela izanik, tresna bat aurkeztu nahi izan dugu ikastetxe bakoitzaren egoera klaustro mailan aztertu ahal izateko. Diagnosi horrek ondorengo esku-hartzearen abiapuntu izan nahi du. Hausnarketa horretan, irakasleen profila, betebeharrak, erabiltzen den metodologia, funtzioak... aztertzen dira.

**Gako-hitzak:** Aniztasuna, inklusioa, metodologia, hausnarketa, sensibilizazioa.

## **Resumen:**

*El objetivo de nuestro artículo es realizar un diagnóstico sobre la sensibilización hacia la Diversidad Educativa de nuestros centros educativos. Aunque la diversidad y la inclusión son palabras que venimos utilizando desde hace tiempo, vemos que en el día a día, tantas veces, no se da el paso de la palabra a los hechos. Siendo esto así, hemos querido presentar una herramienta para poder analizar la situación de cada centro a nivel de claustro. Este diagnóstico pretende ser el punto de partida de la intervención posterior.*

*En esta reflexión se analiza el perfil del profesorado, los requisitos, la metodología que se utiliza, las funciones, etc.*

**Palabras clave:** diversidad, inclusión, metodología, reflexión, sensibilización.



## SARRERA

Proposatutako hezkuntza eraldaketaren helburua pertsona guztiek, beren aniztasunean, ikaskuntza esperientzia arrakastatsuak, garrantzitsuak, atsegingarriak eta ahalduzailerak aurkitzea da. Beraz, ikasle guztiekiko itxaropen handiko ikuspegiari eutsi behar zaio, ezinbesteko hiru baldintza betez: presentzia, parte-hartzea eta ikaskuntza.

250/2021 ebazpenak, 2021-2022 ikasturteko jarraibideak ematen dituenak, zera dio: ikastetxea da, bere osotasunean, bertako ikasle guztien aniztasunari erantzun inklusiboa eta hezkidetzan oinarritua emateko arduraduna, haien presentzia, parte-hartzea eta ikaskuntza bermatuta, eta, horretarako, konpromiso irmoa erakutsi behar du bikaintasunaren, berdintasunaren eta genero-berdintasunaren printzipioekin, hezkuntza inklusiboaren oinarri diren aldetik.

Konpromiso horri aurre egiteko, noski, beharrezkoa da ikastetxeek zer nolako erronkak dituzten jakitea, dituzten ahuleziak, mehatxuak, indarguak eta aukerak atzemanaz.

Hori horrela izanik, lan honetan aurkezten dugun ikerketaren abiapuntua, gure zonaldeko ikastetxeetan Aniztasunaren Trataeraren inguruan dauden ahuleziei buruzko hausnarketa egitea izan da, hausnarketa prozesu hori bideratzeko erabilgarriak izan daitezkeen hainbat tresna eskuragarri jarritz.

## ZONALDEKO IKASTETXEEN EGOERAREN DIAGNOSIA

Funtsezkoa da edozein ikastetxerentzat abiapuntutzat joko den egoera antzematea bere barneko eta kanpoko antolaketa diseinatu ahal izateko, epe labur, ertain edo luzerako ekintza estrategikoki planifikatzeko aukera emanen duelako.

Baztan, Malerreka eta Bortziritako ikastetxeei dagokienez, Aniztasunaren Trataera modu inklusiboan emateko bidean, abiapuntutzat jotzen ditugun ahulezia nagusiak honakoak lirateke:

- ✦ Laguntzak gela arruntetik kanpo ematea: 250/2021 ebazpenean adierazten da espezialistek (PT, EH, Lehen Hezkuntzako laguntza

irakasleak) partekatutako ikaskuntza gauzatuko dutela, aukera ematen baitu, zenbait helburu indartzeaz gain, ikaskuntza komuneko prozesuan ikasle guztiek parte hartzeko. Salbuespen gisa ohiko ikasgelatik kanpo laguntza ezarri beharra justifikatu behar denean, honako hauek zehaztuko dira: erabaki horren arrazoia eta xedea, lortu nahi diren helburuak eta testuinguru arruntean horiei erantzuteko dagoen ezintasunaren zergatia. Era berean, zehaztu egingen da zenbat denborarako aurreikusi den esku-hartzea, kontuan hartuz ikasgelatik kanpoko saio kopurua ahalik eta txikiena izan behar dela. Hau horrela izanik, oraindik ere ikastetxe batzuetan laguntza behar duten ikasleak gelatik ateratzeko joera ikusten da. Egoera hau arrazoi desberdinengatik ematen da, horien artean defizitaren ikuspegitik itxaropen handien ikuspegira pasatzeko zailtasuna.

- ✦ Inklusio kontzeptuak berarekin dakarrena ez ezagutzea: inklusioa integrazio kontzeptuarekin nahasten da askotan. Inklusioak ikaslearen presentzia, partehartzea eta ikaskuntza bermatu behar ditu. Klase barruan egote hutsak ez du inklusioa bermatzen, eta gaizki ulertutako “integrazio” baten izenpean Hezkuntza Premiak dituzten ikasleak gela barruan bertan bereiztuta egoten dira.
- ✦ Pandemia egoerak eragin dituen antolaketa neurrien ezarpena: azken bi urteko egoera sanitarioa dela eta, hartu behar izan diren neurri batzuk oztopatu egin dute modu inklusiboan lan egitea: ikasleak banan bana jarrita egon behar izatea, talde-lanetan funtzionatzeko aukerarik ez izatea, talde ezberdinak elkartu ezina, burbuila taldeek sozialki izan dituzten ondorio ezkorrak, musukoak suposatu duen komunikazio muga...
- ✦ Irakaskuntza Partekatuen inguruko prestakuntza eza: ikasturte hasierako jarraibideetan irakaskuntza partekatua eta ikaskuntzaren diseinu unibertsala bultzatzen den arren, irakasleen artean gaiaren inguruko formakuntza beharra atzematen da, batzuetan gela barruko errekurso hori ongi kudeatzeko zailtasunak izaten dituzte. Inklusioarekin aipatu bezala, kasu honetan ere, gela barruan bi irakasle egoteak ez du bermatzen Irakaskuntza Partekatua behar bezala burutzea eta horregatik ezinbestekoa da gaiaren inguruko prestakuntza sistematizatzeko beharra.



- ✱ Koordinazioa sistematizatzeko zailtasunak: modu inklusiboan lan egiteak irakasleek laguntzak gela barruan ematea suposatzen du. Hori horrela izanda, irakasleen arteko koordinazioa funtsezko alderdia bihurtzen da, gela barruan egingo den esku-hartzea diseinatu, garatu eta ebaluatu ahal izateko. Geletako programazio didaktikoak eta ikasgelako koadernoak ikastetxeko tresnak izan behar dute, irakasle guztien eskura egon behar direlarik. Koordinazio egokia bermatuko duen antolaketa bilatzeko zailtasunak ematen dira ikastetxeetan, eta duen garrantziagatik, beharrezkoa izanen da horretarako denborak eta moduak ezartzea. Irakasleagoak aspaldidanik egozten dio denbora faltari koordinazio eza. Hori dela eta, Irakaskuntza Partekatua eskatzen duen etengabeko koordinazioa ezinezkoa suertatzen da.
- ✱ Aniztasunaren trataera kudeatzeko ikastetxeak ezarri ditzakeen neurri guztiak ez dira inklusiboak izaten. Adibidez, batzuetan talde estruktural txikiak egiten dira (ikasturte osorako finkoak diren taldeak). Arazoa, talde horiek homogeneoak izaten direla da, ezarritako neurria inklusiboa izan beharrean banatzailea bihurtzen delarik.

Adierazitako ahulezia horiek kontuan hartuz, garrantzitsua da irakasleagoak inklusio kontzeptuaren inguruko hausnarketa sakona egitea, bere ikasgelan egiten duen esku-hartzearen inguruko azterketa bat egitera eramango baitu, esku-hartze hori inklusiboagoa izateko tresnak eskuratzeko aukera emanaz.

## ANIZTASUNAREN ARRETA MODU INKLUSIBOAN EMATEA BULTZATZEA

Aurreko puntuan azaldutako ahuleziei erantzuna emateko, honako helburuak ezarriko genituzke:

- Inklusio-integrazio kontzeptuak bereiztea, lehenengoaren aldeko bidea bultzatuz.
- Koordinazioa bermatzea: koordinazio presentzialaz gain, koordinazio asinkronikoa ere bultzatzea.

- Prestakuntza ahalbidetzea: irakaskuntza partekatua, IDU pautak eta RTI ereduak.
- Pandemia egoerarengatik hartutako neurriak bertan behera uztea.
- Irakasleen prestakuntza egokia bermatzea: metodologia inklusiboaren inguruko prestakuntza (talde-lanak, talde kooperatiboak, proiektuak, etab.).
- Interakzioa ikasleen artean handitu beharra.
- Komunitatea osoaren inplikazioa bultzatzea, Ikastetxeko Hezkuntza Proiektu inklusiboa bilatuz.

Helburu horiek aurrera eramateko ekintzak ugariak izango dira. Lehen helburuan jarriko dugu guk arreta, ikastetxeetan Aniztasunaren Arretarekiko sentsibilizazioa bultzatzeko helburua bilatzen baitugu.

Helburu hori bilatzeko, gure proposamena ikastetxeetan aniztasunaren arreta nola ematen den jakiteko diagnosia burutzeko da, zer egiten dugun jakinda, nola jardun behar dugun jakingo baitugu.

Diagnosi hori burutzeko, argi dago klaustro mailan hausnarketa egin behar dela. Hori bideratzeko, honako hiru tresnak erabiltzea proposatzen dugu:

- ✱ Klaustro osoarekin inklusioaren kontzeptuaren inguruko hausnarketa bideratzea. Horretarako, NHBBZ-k, Nafarroako Departamentuko Inklusio Zerbitzuak eta Italiako eta Portugalgo eskola taldeek elkar-lanean gauzatutako Irakasle Gidan<sup>1</sup> agertzen den lan fitxa erabiltzea proposa izan daiteke: “FC2 - reflexión sobre la Educación Inclusiva”.
- ✱ Ikastetxeek aniztasunaren trataeraren inguruan egiten dutenaren argazki bat izateko galdetegi bat betetzea (1 eranskina). Galdetegi honen bidez, ikastetxe bakoitzaren behar zehatzak hauteman

1. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (2018). *Erasmus+ K201 Inclus 4 all: Guía metodológica para la transformación global de los centros hacia una educación inclusiva*. <https://creena.educacion.navarra.es/web/erasmus/guia-docente/>

nahi dira, azterketa horretatik abiatuta hobekuntza-ildoak sortzeko eta kasu bakoitzean nahi den proiektua eraginkortasun handiagoz finkatzeko eta ezartzeko. Galdetegia betetzeko prozedura honakoa izango da:

- Datu-bilketaren kudeaketaren arduradunak ezartzea: zuzendaritza, KPB...
  - Noiz beteko den erabakitzea: ikastetxeak bere egoeraren arabera erabakiko du zein den momenturik egokiena.
  - Datuen bilketa egin ondoren, informazioa antolatzea eta lehen-tasunak zehaztea, prestakuntza-plana diseinatu ahal izateko.
- ★ Inklusioaren ikuspegitik, aniztasunaren trataera dela eta, funtsezkoa da ere ikastetxeen ildo metodologikoa ezagutzea. Metodologiak hezkuntza helburua lortzeko erabilitako prozeduren multzoa adierazten du. Beraz, curriculumaren ezinbesteko elementua da, eta aldez aurretik irakasle taldean adostutako hausnarketa behar du. Hori dela eta, ikastetxeko ildo metodologikoaren edo metodologikoen koherentzia baloratzeko galdetegi bat (2 eranskina) proposatzen da.

## ONDORIOAK

Hezkuntza sistemak ikasleen aukera-berdintasuna bultzatu behar du, hezkuntza pertsonalizatua eskainiz, ikasleen arteko parte-hartzea, elkar-tasuna eta lankidetzaren sustatuz, irakaskuntzaren kalitatea hobetuz.

Inklusioaz ari bagara, ikasle guztien presentzia, parte-hartzea eta ikas-kuntzaz ari gara. Ikastetxeen ardura izango da aniztasunari arreta modu egokian emateko beharrezko antolaketa bermatzea, ikastetxe bakoitzaren ezaugarrien arabera.

Horretarako eraginkortasuna bilatu beharko dugu barne zein kanpo ba-liabideen kudeaketan, batez ere giza baliabide kualifikatuak bilatuz. Fun-tsezkoa izango da komunitate osoaren inplikazioa bilatzea, inklusioa ber-matuko duten neurriak ezartzeko beharrezko doikuntzak bilatuz.

Lan honetan proposatutako tresna hauekin bilatzen dugun azken hel-burua gure hezkuntza jardueran parte hartzen duten alderdiak identifi-katzea izan da, benetako inklusioa lortzeko neurri handiagoan edo txi-kiagoan eragin diezaioketen ahuleziak atzemanaz, horiei aurre egiteko beharrezko esku-hartzea diseinatu eta garatzeko.

## ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (2018). *Erasmus+ K201 Inclus 4 all: Guía metodológica para la transformación global de los centros hacia una educación inclusiva.*

<https://creena.educacion.navarra.es/web/erasmus/guia-docente/>

250/2021 EBAZPENA, ekainaren 15ekoa, Hezkuntzako zuzendari nagusiak emana, zeinaren bidez onesten baitira Nafarroako Foru Komunitatean Haur Hezkuntzako bigarren zikloa, Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa ematen dituzten ikastetxe publikoen antolaketa eta funtzionamendua 2021-2022 ikasturtean arautuko dituzten jarraibideak.

## ERANSKINAK

1. Eranskina: Aniztasunaren Trataera - Diagnostia Galdetegia.
2. Eranskina: Ildo Metodologikoa - Diagnostia Galdetegia.





## 1. ERANSKINA

### ANIZTASUNAREN TRATAERA - DIAGNOSIA

- Ziklo / Bloke / Etapa / Departamentua:
- Irakasle profila:
- Lehen aldiz sartu zara ikasturte honetan ikastetxean?
- Ezagutzen al duzu Aniztasunari Erantzuteko Planaren edukia? Zer alderdi nabarmenduko zenuke honetaz?
- Uste duzu Aniztasunari Erantzuteko Plana edo horrekin lotutako beste plan batzuk, oro har, komunikatu, ezarri eta gainbegiratu egiten direla?
- Zure ustez, Aniztasunari Erantzuteko Planak ikastetxearen beharrei erantzuten die?
- Tutore baten funtzio nagusiak honako hauek dira:
- Zer funtzio betetzen ditu tutoreak zure ikastetxean?
- Bigarren irakasleen funtzio nagusiak honako hauek dira:
- Ba al dago funtzio horiek zehazten dituen dokumenturik ikastetxean?
- Errealitatean zer esku-hartze mota egiten dute bigarren irakasleek zure gelan?
- PT eta EHren funtzioak zeintzuk dira?
- Ba al dago funtzio horiek zehazten dituen dokumenturik ikastetxean?
- Zer esku-hartze mota egiten dute PTK eta EHk zure gelan?
- Ba al dago HLE-rik (hezkuntza laguntza espezialista) zure ikastetxean? Erantzuna baiezkoa bada, zeintzuk dira bere funtzioak?
- Ikastetxera joaten diren ikasleen beharrik ohikoenak honako hauek dira:
- Nola erantzuten diezu profesional gisa ikasleek dituzten behar horiei?
- Ba al dago irakasleen arteko koordinazioa zehazteko jarraibide idatzirik?
- Nola artatzen dituzu ikasgelan zailtasunak dituzten ikasleak? Espazioak: barruan, ikasgelatik kanpo...
- Nola artatzen dituzu ikasgelan zailtasunak dituzten ikasleak? Taldeak egiteko irizpideak
- Nola artatzen dituzu ikasgelan zailtasunak dituzten ikasleak? Edukien antolaketa
- Nola artatzen dituzu ikasgelan zailtasunak dituzten ikasleak? Material mota eta horren erabilera.

- Ikasleei arreta emateko duzun modua ikastetxearen modu orokorrarekin bat datorrela uste duzu? Arrazoitu zure erantzuna.
- Ikastetxeak behar horiei erantzuteko behar adina baliabide dituela uste duzu? Erantzuna ezezkoa bada, zer falta da?
- Zure ustez, baliabideak ongi banatuta daude maila eta etapa guztietan? Arrazoitu zure erantzuna.
- Ditugun baliabide guztiei etekina ateratzen diegula uste duzu? Zeini bai eta zeini ez?
- Ba al dago ikasle bakoitza zein puntutan dagoen aurkitzen lagunduko digun hasierako ebaluazio probarik?
- Zein ebidentzia erabiltzen duzu ikaslearen zailtasun posible bat hautemateko?
- Zailtasuna detektatu ondoren, nola gauzaten da esku-hartze prozesua? (Koordinazioa, arduradunak...)
- Nork prestatzen ditu sarbiderako materialak? Ze maiztasunarekin berrikusten dira?
- Nork prestatzen ditu CEGak? Zer maiztasunarekin berrikusten dira?
- Eskuragarri al dago ikasleei buruzko informazio garrantzitsu guztia (sarbidea, CEGak, bestelako dokumentuak) ikasle horiekin lan egiten duten pertsona guztientzat?
- Aipatutako dokumentu horiek, erabiltzen al dira ikaslearekin egiten den esku-hartzearen jarraipenean eta ebaluazioan?

## 2. ERANSKINA

### ILDO METODOLOGIKOA - DIAGNOSIA

- Ikastetxean ba al dago ildo metodologiko orokorrik? Zein dira?
- Zure ustez, zein dira ildo horren edo horien INDARGUNEAK?
- Zure ustez, zein dira ildo horren edo horien AHULEZIAK?
- Zure gelako eguneroko jarduna ildo orokorrekin bat dator? Erantzuna ezezkoa bada, azaldu zein alderditan den desberdina.
- Ebaluazioa koherentea da ildoarekin? Arrazoitu zure erantzuna.
- Aurreko informazioa kontuan hartuta, baloratu zure ikastetxeko ILDO METODOLOGIKOA 1etik 10era:

# LAS TRANSICIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UNA PROPUESTA DE SISTEMATIZAR EL TRASPASO DE INFORMACIÓN ENTRE ETAPAS |

HEZKUNTZA-SISTEMAKO TRANTSIZIOAK: ETAPEN ARTEKO  
INFORMAZIO-TRUKEA SISTEMATIZATZEKO PROPOSAMENA

Autoría / Egileak:

**Ana Martínez Irisarri**

**M<sup>a</sup> Carmen García Ortigosa**

**Virginia Senosiain Garatea**

**Ohiane Ojeta Lesaca**

## **Resumen / Laburpena:**

El trabajo surge de la necesidad de revisar los procedimientos actuales y fijar un protocolo común entre los profesionales de la Orientación Educativa de distintas etapas y centros. La experiencia profesional, nos hace constatar diferencias en las formas y contenido de las informaciones recibidas del alumnado. Se valora importante un buen traspaso para facilitar la transición del alumnado y la toma de decisiones sobre medidas a tomar al inicio de las distintas etapas y con los cambios de centro.

En la propuesta elaborada, se quiere dar protagonismo a la herramienta de Educa, dejando constancia de los informes del alumnado que sean visibles en la etapa posterior, siendo más ágil que el intercambio de documentación en papel (carpetas físicas del alumnado), muy extendida hasta la fecha .

En el presente documento se recogen las acciones a realizar entre los profesionales de las distintas etapas, se aporta una propuesta de materiales de trabajo y cronograma anual de acciones.

**Palabras clave / Gako-hitzak:** Transición; Toma de decisiones; EDUCA; Coherencia pedagógica; Orientación educativa.

## ANTECEDENTES / AURREKARIAK

El traspaso de información se ha ido realizando de forma desigual entre los centros, variando según los profesionales que intervienen. El alumnado requiere que se haga una comunicación de su información relevante que esté disponible al inicio de curso para implementar las medidas que pueda precisar con agilidad.

Es una actividad entre los orientadores y orientadoras que genera dudas como el archivo y traslado de carpetas físicas de un centro a otro. Está prevista entre los centros adscritos, pero cuando el alumnado viene de otros centros y en especial cuando llega a FP, se complica más el procedimiento. Existen documentos elaborados en los distintos centros pero no uno unificado. Por lo tanto, ahora con la implantación progresiva del Educa como herramienta de gestión, puede implementarse un único procedimiento entre todos los centros.

## OBJETIVOS / HELBURUAK

Objetivo general:

- ★ Agilizar los procesos de traspaso de información y establecer un protocolo estandarizado.

Objetivos específicos:

- ★ Identificar los pasos y/o acciones a realizar: cronograma de acción.
- ★ Crear en cada caso materiales que faciliten el traspaso de información relevante.

## CONCLUSIONES / ONDORIOAK

El protocolo para ser efectivo tiene que fijarse desde instancias superiores, ser compartido por los profesionales, viendo la importancia de que se realicen los informes del alumnado, usando la herramienta que nos proporciona Educa. El traspaso de información conlleva la participación de varios agentes, además del profesorado de Orientación, el profesorado tutor, jefatura de estudios, profesionales especialistas de alumnado con medidas de atención a la diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento?. *Edetania*, (48), 159-183.

## ANEXOS / ERANSKINAK

Tablas:

- I. Cronograma
- II. EP-ESO
- III. ESO - BACH
- IV. Relación de Informes a cumplimentar (asegurar la visibilidad entre etapas de la información del alumnado)

## ANEXO I

### CRONOGRAMA

#### Inicio de curso - SEPTIEMBRE

Revisar listado del alumnado inscrito. Ver la información disponible.

Contactar con los centros si se precisa de más información para la Evaluación Inicial.

**ABRIL:** Traslado del informe síntesis del orientador/a de Primaria al orientador de Secundaria (en el periodo de prematriculación de Secundaria), de acuerdo al cronograma de orientación.

**MAYO:** Complimentación de tablas, traspaso de información y reunión presencial para recogida de información relevante de alumnado.

#### JUNIO:

- ✦ Envío del informe síntesis al finalizar la etapa de secundaria (ACNEE).
- ✦ Recogida carpetas físicas.
- ✦ Reunión Orientadores-Orientadores/as (Carpetas físicas)
- ✦ Reunión Orientadora ESO - Tutores 6º EP - Tutores 1º ESO - Jefatura de estudio.



## ANEXO II

CURSO ACADÉMICO 2021-2022

Centro educativo destinatario: .....

ALUMNADO INSCRITO	INFORMACIÓN DE ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO (EP-ESO)								
	Programa plurilingüe <sup>1</sup>		Censo EDUCA		Coordinación externa (contacto de referencia)	¿Precisa adaptaciones metodológicas? <sup>2</sup>		APOYOS (PT-AL, DC, profesorado ordinario...)	Observaciones: (repeticiones, convivencia, situación familiar, informes, cambio modelo escolarización, etc.)
	SI	NO	NEAE	NEE		SÍ (Expediente)	NO		
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									

**Actividades complementarias realizadas en el último ciclo de Educación Primaria: salidas, campamentos, recursos audiovisuales, etc.:**

1. En la actualidad. En el apartado de observaciones indicar si se recomienda cambio.

2. Concretar el tipo de adaptación: ACA- ACS. Detalle de las adaptaciones realizadas en la etapa de Educación Primaria en la carpeta física a transmitir.

KASTURTEA 2021-2022

Ikastetxea: .....

IKASLEAK	IKASLEEN TRANTSIZIORAKO ORIENTAZIO-INFORMAZIOA (LH - DBH)								
	Egitasmo eleanitza <sup>3</sup>		EDUCA errolda		Kanpo koordinazioa (erreferentzia-kontaktua)	Egokitzapen metodologikoak behar al ditu? <sup>4</sup>		LAGUNTZAK (PT-AL, IP, irakaslego arrunta...)	Oharrak: (Errepikapenak, bizikidetza, familia-egoera, txostenak, eskolatzere-eredua aldatzea, etab.)
	BAI	EZ	HLBP	HPB		BAI (Espedientea)	EZ		
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									

3. Gaur egun. Oharren atalean, adierazi aldaketarik gomendatzen den.

4. Egokitzapen mota zehaztu: SCE-CEG. Lehen Hezkuntzako etapan transmititu beharreko karpeta fisikoan egindako egokitzapenen xehetasuna.

### ANEXO III

ALUMNADO INSCRITO	INFORMACIÓN DE ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO (ESO - BACHILLERATO)							
	Programa plurilingüe <sup>5</sup>		Censo EDUCA		Coordinación externa (contacto de referencia)	¿Precisa adaptaciones metodológicas? <sup>6</sup>		Observaciones: (idioma, etc.)
	SI	NO	NEAE	NEE		Sí (Expediente)	NO	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								

5. En la actualidad. En el apartado de observaciones indicar si se recomienda cambio.

6. Concretar el tipo de adaptación: ACA- ACS. Detalle de las adaptaciones realizadas en la etapa de Educación Primaria en la carpeta física a transmitir.

IKASLEAK	IKASLEEN TRANTSIZIORAKO ORIENTAZIO-INFORMAZIOA (LH - DBH)								
	Egitasmo eleanitza <sup>7</sup>		EDUCA errolda		Kanpo koordinazioa (erreferentzia-kontaktua)	Egokitzapen metodologikoak behar al ditu? <sup>8</sup>		LAGUNTZAK (PT-AL, IP, irakaslego arrunta...)	Oharrak: (Hizkuntza, etab..)
	BAI	EZ	HLBP	HPB		BAI (Espedientea)	EZ		
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									

7. Gaur egun. Oharren atalean, adierazi aldatetarik gomendatzen den.

8. Egokitzapen mota zehaztu: SCE-CEG. Lehen Hezkuntzako etapan transmititu beharreko karpeta fisikoan egindako egokitzapenen xehetasuna.



## ANEXO IV

### Relación de Informes a cumplimentar

- ✦ Informes síntesis al final de EI y EP.
- ✦ Informe fin de curso (EDUCA)
- ✦ Informe Escolarización UCE -Adjuntar en Educa
- ✦ Informes PCA-PMAR -GRADO BÁSICO
- ✦ Informes Evaluación Psicopedagógica -Adjuntar en Educa
- ✦ Informes de Convivencia-Cumplimentar en Educa.



# AHOZKO HIZKUNTZA TREBETASUNAREN SUSTAPENA HAUR HEZKUNTZAN: RTI EREDUAN OINARRITUTAKO PROPOSAMENA |

ESTIMULACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ORAL  
EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA BASADA EN EL  
MODELO RTI

Egileak/Autoría:

**Zoila Berastegi Mariñelarena**

**Ana Cuñado Garcés**

**Bakartxo Iragi Ollo**

**Natalia Prosa de Arza**

### Laburpena:

Artikulu RTI ereduaren baitan oinarritutako proposamen bat da, Haur Hezkuntzan ahozko hizkuntza eta irakur-aurretiko trebetasunak garatzeko. Neurozientziak nabarmentzen du irakur-aurretiko trebetasunen garapena oso garrantzitsua dela ikaslegoaren ikaskuntza instrumentaletarako. Ahozko hizkuntzaren garapenak idatzizko hizkuntzan duen garrantziaz gain, garrantzitsua da beste ikaskuntza batzuk lortzeko, hala nola portaeraren erregulazioarekin eta sozializazioarekin zerikusia dutenak. Halaber, praktika inklusibo bat egin nahi da, hau da, ikasle guztien presentzia, parte-hartzea eta ikaskuntza (lorpena) lortzen dituen. Horregatik guztiagatik, prebentzio izaera nabarmeneko proposamen didaktiko bat aurkezten da, kontzientzia fonologikoa, morfosintaxia, diskurtso narratiboa, inferentziak, kontzientzia prosodikoa, alfabetatzea eta hiztegia ikasteko, ikasgela arrunterako maila anitzeko sistema baten bidez. Sistema horren intentsitatea aldatu egiten da ikasleen erantzunaren arabera.

**Hitz gakoak:** RTI, irakur-aurretiko trebetasunak, kontzientzia fonologikoa, morfosintaxia, diskurtso narratiboa, inferentziak, kontzientzia prosodikoa, alfabetizazioa, hiztegia.

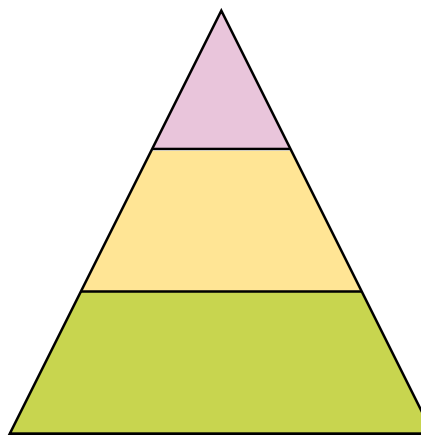
### Resumen:

*El artículo es una propuesta enmarcada en el modelo RTI para el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades prelectoras en Educación Infantil. La neurociencia subraya la importancia del desarrollo de las habilidades prelectoras en los aprendizajes instrumentales del alumnado. Además de la importancia del desarrollo del lenguaje oral en el lenguaje escrito, resulta relevante para la adquisición de otros aprendizajes, como por ejemplo los relacionados con la regulación de la conducta y la socialización. Asimismo, se pretende llevar a cabo una práctica inclusiva, es decir, aquella que consigue la presencia, la participación y el aprendizaje (logro) de todo el alumnado. Por todo ello, se presenta una propuesta didáctica con marcado carácter preventivo para el aprendizaje de habilidades de conciencia fonológica, morfosintaxis, discurso narrativo, inferencias, conciencia prosódica, alfabetización y vocabulario, a través de un sistema multinivel para el aula ordinaria que varía su intensidad dependiendo de la respuesta del alumnado.*

**Palabras clave:** RTI, habilidades prelectoras, conciencia fonológica, morfosintaxis, discurso narrativo, inferencias, conciencia prosódica, alfabetización, vocabulario.

### LANAREN MAMIA

Hizkuntz gaitasuna funtsezkoa da, ez bakarrik hartu-eman sozialerako, baita pentsamenduaren garapenerako, planifikaziorako, emozioen autoerregulaziorako nola kultura barneratzeko. Ume gehienek hizkuntza modu naturalean barneratzen badute ere, zenbait kanpo-eragilek eta zenbait ez-augarri indibidualek prozesuan modu zuzenean eragin dezakete. Ahozko hizkuntzaren garapena sustatzea funtsezkoa da, irakur-idazketaren garapenaren oinarria delako. Eta aldi berean, irakur-idazketa izango da ikaslegoaren erreminta nagusia ezagutzara sarbidea izateko. Hortaz, ahozko hizkuntzak zein hizkuntza idatzizkoak berebiziko garrantzia dauka ez bakarrik pertsonaren garapen akademiko-intelektualean, baita sozio-emozionalean ere.



RTI ereduak zailtasunak dituzten ikasleak identifikatzeko aukera ematen du, prebentzioa eta ebidentzia zientifikoa funtsezko elementuak izanez. Eredua maila anitzeko prebentzio-sistema batean oinarritzen da; hiru intentsitate edo prebentzio maila ditu: I. maila (talde mailan), II. maila (laguntza zehatzagoa, ikasleen beharren arabera; taldeka, 3-5 ikasle, jarraibideak oso zehatzak) eta III. mailan (esku-hartze indibidualizatuagoak edota bikoteka, esku-hartze zuzenagoa eta intentsiboagoa). Artikuluan zehar ahozko

hizkuntza eta irakur-aurretiko trebetasunak garatzeko proposamena islatzen da. Trebetasun bakoitzean, koloreen arabera bereizitako RTI ereduaren araberako jarduerak erakusten dira. Kolore bakoitza maila bati dagokio, ondoren azaltzen den bezala.



## KONTZIENTZIA FONOLOGIKOA / CONCIENCIA FONOLÓGICA

### A jarduera **ERRIMAK (ERRIMAREN KONTZIENTZIA)**

2. mailako ariketaren berdina, baina bikoteka. Irudi kopurua murriztuko dugu (3-4 irudi).

1. mailako ariketaren berdina, baina talde txikian eta irudiak erabiliz. Hau da, proposatzen dugun hitzaren irudiarekin batera, beste hitzen irudiak eman eta horien artean errimatzen dutenak aukeratzea.

Talde osoarekin, ikasleei hitz bat esan eta beraiek errimak asmatuko dituzte.

### B jarduera **SILABAK KONTATU (KONTZIENTZIA SILABIKOA)**

2. mailako ariketaren berdina, baina bikoteka. Proposatuko diren hitzak ximpleagoak izango dira, hau da, laburra, silaba zuzenekin...

1. mailako ariketaren berdina, baina talde txikian eta silabak kontatzeko baliabide manipulatioak erabiliz (trena eta bagoiak, gometsak...).

Talde handian, ikasleei hitz bat esan eta zenbat silaba dituen kontatu beharko dute. Irakasleak txalotuz lagunduko die.

### D jarduera **KONTRASTE FONETIKOAK (KONTZIENTZIA FONETIKOA)**

2. mailako ariketaren berdina, baina bakarka/bikoteka.

1. mailako ariketaren berdina, baina talde txikian eta hitzak adierazten dituzten txartelak erabiliz.

Talde handian ikasleei hitzen bikoteak eskaini (ahoz). Hitz hauek berdinak izango dira fonema bat ezik (adibidez: haria/horia, uda/ura). Irakasleek ezberdina den fonema identifikatu beharko dute.

## MORFOSINTAXIA / MORFOSÍNTAXIS

### A jarduera **ESALDIEN ORDENA**

Ahoz esaten den esaldia piktoekin irudikatu, pikto bakoitza sintasiaren orden berean antolatuz. Uztai bat saltatu sintasiko elementu bakoitzarekin.

Ahoz esaldi berdina lantzen da eta hitz bakoitza keinu batekin lotzen da (nor-noiz-zertarako-zer). Egitura berdina errepikatzen da adibide gehiagorekin.

Ahoz esaldi egitura sinpleak lantzen dira egunero asanbladan. Umearen errealitateari lotutakoak. Adib: Nik gaur gosaltzeko sagarra ekarri dut.

### B jarduera **INTERPRETAZIO ZUZENA**

Irudi bat, esaldi bat. Irudi bakoitza dagokion esaldiarekin lotu (irudi batean untxi bat saltoka eta beste batean astoa belarra jaten).

Irudia eman eta irudiari dagokion esaldia hautatu behar dute aukera desberdinen artean. Adib. Ume bat ageri da pilota zuloan sartzen.

A- Umeak pilota zuloan sartu du.

B- Umeak pilota zulutik atera du.

C- Umeak pilota urrutira bota du.

Esaldi bat ahoz esango du irakasleak eta ondoren galderak egingo dizkie ikasleei. Adib. Otsoak txanogorritxori bizkotxo bat prestatu zion.

Nork prestatu zuen bizkotxo?

Nori prestatu zion bizkotxo?

Zer prestatu zuen otsoak?

Umeek erantzun osoak eman beharko dituzte. Adib. Bizkotxo otsoak prestatu zuen.

### D jarduera **ESALDIEN ORDENA**

Ikasleak irudiak ordenatuko ditu irakasleak esaldia ahoz esaten duen bitartean. Behin irudiak ordenatuta, ikasleak esaldia esango du.

Ia irudi guztiak ordenatuak eman eta falta diren irudien hutsuneak bete behar ditu ahoz esaten duen bitartean.

Esaldi bat osatzen duten irudiak eman eta irudiak ordenatu ondoren ahoz esan behar dute. Irudiaren ordena eta ahozotasunarekin jolastu. Adib: TXAKURRAK, EZKUTATU DU, HEZURRA, AZPIAN, LUR.

\*Garrantzitsua izango da hitz funtzionalak esaten dituen ikasleak, irakasleak esaldi osoa esan eta errepika-araztea (andereño komuna; andereño komunera joan naiteke).

\*Jarraibideak bete: zutitu daitezela ile beltza dutenak, edo kamiseta gorria daramatenak... Irakaslea hasi baina gero ikasle bakoitzak esaldi bat esango du. Hitz desberdinak sar daitezke (baina, ez...ez, aurretik-ondoren, bai...bai).

\*Non jarri nahi duzu? Etxe azpian dagoen puntu gorrian jarri nahi dut.



## DISKURTSO NARRATIBOA / DISCURSO NARRATIVO

### A jarduera **EKINTZEN SEKUENTZIALIZAZIOA**

- Adibidez eskuak garbitzeko eman beharreko pausoak irakasleak “abestu”, ikasleak errepikatu eta biek batera ekintzak egingo dituzte (*Bizitza pirata hoberena da* antzeko doinu/egitura jarraituz asmatutako “abestia”).

- “Abestia” oinarri gisa hartuta, antzeko sekuentzien abestiak asmatu eta sekuentziaren irudiak ikusi bitartean, egoerak antzeztu eta egoera bakoitzari dagokion esaldia esan.

- Adibidez eskuak garbitzeko eman beharreko pausoak ikasle talde batek “abestu”, beste ikastaldeak errepikatu eta guztiek ekintzak egingo dituzte (*Bizitza pirata hoberena da* antzeko doinu/egitura jarraituz asmatutako “abestia”).

- “Abestia” oinarri gisa hartuta, antzeko sekuentzien abestiak asmatu eta sekuentziaren irudietan oinarrituz “abestiaren” esaldiak esan.

- Adibidez eskuak garbitzeko eman beharreko pausoak ikasle talde batek “abestu”, beste ikastaldeak errepikatu eta guztiek ekintzak egingo dituzte (*Bizitza pirata hoberena da* antzeko doinu/egitura jarraituz asmatutako “abestia”).

- “Abestia” oinarri gisa hartuta, antzeko sekuentzien abestiak asmatu.

### B jarduera **IPUINEN MOLDAERAK**

- Landutako ipuin baten “bertsio laburra” elkarrekin antzeztu eta esango dute (Urtxintxaren ipuinen antzera).

- Kasu honetan, ipuin-zati bakoitzaren irudia begibistan izanda, irakasleak esaldiaren hasiera emango die.

- Landutako ipuin baten “bertsio laburra” elkarrekin antzeztu eta esango dute (Urtxintxaren ipuinen antzera).

- Kasu honetan, ipuin-zati bakoitzaren irudia begibistan izanda, irakasleak erabili beharko duten hitza/k aurreratuko dizkie.

- Landutako ipuin baten “bertsio laburra” elkarrekin antzeztu eta esango dute (Urtxintxaren ipuinen antzera).

## INFERENTZIAK / INFERENCIAS

### A jarduera **ZER GERTATU OTE DA?**

- 1.mailako ariketaren berdina, baina bakarka/bikoteka eta bi txarteletako sekuentziak.

- 1.mailako ariketaren berdina, baina talde txikian eta sekuenziak laburmetraiaren ordean.

- PIXAREN laburmetrai bat aukeratu eta eszena batetik bestera gertatu denaren inguruan galdetu.

- Arbelean ikasleen ekarpenak jaso (irudiak). Ekarpen guztiak jasoko dira.

- Hurrengo eszenara pasatzean aurreko ideiak baieztatu/deuseztu eta horretarako zertan oinarritu diren azaldu beharko dute.

- Arbelean ideia horiek zirriboratu/garatu.

Amaieran egindako arrazonamenduaren ibilbidea agerian geratuko da arbelean.

### B jarduera **ZER GERTATUKO DA?**

- Azkenean ahoz landutako gogoetaren ibilbidea arbelean islatuta agertzea komeni da. 1. mailako ariketaren berdina, baina bakarka/bikoteka eta testu/ipuin/sekuentzia oso labur batekin.

- 1. mailako ariketaren berdina, baina talde txikian eta testu/ipuin labur batekin.

- Ipuin bat lantzerakoan, izenburua eta azala ikustean “aurreirakurketa” egin eta arrazoitu (ekarpenak arrazoituak behar dute izan ikusten dutena/dakitena/dakitela uste dutena bereizten):

- Zer ikusten da azalean?
- Zeren inguruko ipuina dela uste duzue?
- Zeintzuk izango dira pertsonaiak?
- Ipuina luzea ala laburra izango da?

- ...

- Ekarpene guztiak ongi etotikiak izango dira momentu honetan.
  - Ekarpenak arrazoituak behar dute izan ikusten dutena/dakitena/dakitela uste dutena bereiztuz.
  - Irakasleak modu labur batean arbelean oharrak (irudi eskematikoak) har ditzake ondorengo pausoei jarraitzeko.
- Orria pasatzean eta irudi berria ikustean, aurretik botatuko usteak edo hipotesiak baieztatze/deusezteko/zalantzan uzteko tarte eskaini irakurtzeari ekin aurretik.
- Oraingoan ere, erantzunak argudiatuak egon behar dira ikusten dutena/dakitena/dakitela uste dutena bereiztuz.
  - Arbelean hartutako oharrak zirriboratu hipotesiak deuseztatu ahala.

## KONTZIENTZIA PROSODIKOA / CONCIENCIA PROSÓDICA

### A jarduera **AZENTUAZIOA**

“Lalalá” hizkuntzaren jolasa.

Hitzen azentuazio-eredua identifikatzea. Silaba tonikoa bilatu. Irudia eta ikurra bakarrik.  
Hitzekin edo irudiekin egindako kartak erabiliz, silaba tonikoa dagoen tokian txalotu. Irudiak arbelean jartzen dira. Silabak sinboloekin irudikatzen dira, azentudun silaba sinbolo batekin bereiziz. Ikasle bakoitzak bere hitza esaten duenean, denak konturatzen dira arbelean dagokion profilari jarraitzen diola.

Hitzen azentuazio-eredua identifikatzea. Silaba tonikoa bilatu. Irudiak eta sinboloak (hitza idatzita nahi izanez gero)

### B jarduera **INTONAZIOA**

Galderazko eta harridurazko perpausak intonatzea.  
“Nor da nor?” jolasa  
Prosodiaren erruleta

Hiru intonazio afektibori dagokion prosodia emozionala identifikatu eta sortzea: tristura, poza eta haserrea. Binaka eta txandaka, lagun batek esaldi bat sortzen du aukeratzen duen intonazio afektiboarekin eta besteak esanahi emozionala identifikatu behar du.

Entzuten den intonazio bereko esaldiak imitatzea.

### D jarduera **ERRITMOA**

Lan erritmikoak testuinguru ez-linguistikoan, erritmo desberdinak hauteman eta sortzea: **Mira Stambäck**-en sekuentzia erritmikoak (1984).

Musikogramak  
Gorputz-perkusioa

Abestiak  
Olerkiak  
Aho-korapiloak  
Antzerkiak

## ALFABETIZAZIOA / ALFABETIZACIÓN

### A jarduera **ALFABETOAREKIN JOLASTEN**

Hizki bakoitza erakusten duen karteltxo bana sortu hizkia errepresentatzen duen irudi batekin.

Hizki bakoitza erakusten duen karteltxo bana sortu. Bere izena eta gelakideena paper batean idatzita eman eta ahoz esan, eta berak karteltxoekin osatzeko edo kopiatzeko eskatu.

Alfabetoa aurkeztu hizki bakoitza ezaguna zaien hizki batekin lotuz. Adib: A AMA, B BALOIA

### B jarduera **ALFABETO MUSIKATUA**

Alfabetoa abestu + ahoarekin markatu + hatzekin seinaleak egin hizki bakoitza errepresentatuz.

Alfabetoa abesten den bitartean hizki bakoitza ahoarekin asko markatu, haurrak erreferentzia bisuala eduki dezan.

Alfabetoa abestu.

### D jarduera **ALFABETOAREN MEMORIA**

Memory jolasa hizki berdinekin (A A-rekin, B B-rekin).

Memory jolasa hizki larri eta xehea lotuz (A a-rekin, B b-rekin...).

Memory jolasa ordenaren arabera (A B-rekin, C Drekin...).



## HIZTEGIA / VOCABULARIO

### A jarduera **IRUDIZ IRUDI**

Irudiak aurkeztu ahozko eredu eskaini bitartean

Irudiak aurkeztu eta intrusoa bilatu edota familietan sailkatu

Irudiak aurkeztu hitzekin

### B jarduera **KONTU KONTARI**

Ipuinak piktoekin aurretik AL-rekin landuta

Ipuinak antzeztu bertzio motzean

Ipuinak kontatu bertzio luzean

## ONDORIOAK / CONCLUSIONES

XXI.mendeko hezkuntza sistemak ikasle normotipikoez haratago, geletan dagoen giza aniztasunari erantzun nahi badio, funtsezkoa da eskuhartzea egiteko modua eraldatzea. RTI metodoak, desberdintasun indibidualak erantzuteko modu eraginkor bat eskaintzen du, azpi-prozesu bakoitzean intentsitatea goratuz beharren arabera.

Ahozko hizkuntzak, bestalde, eskolarizazio urteen tresna nagusi izango den irakur-idazketaren oinarri izanik, berebiziko garrantzia du Haur Hezkuntzako etapan. Barne hartzen dituen azpi-prozesuak ezagutzea, behatzea eta haietan eskuhartzea ezinbestekoa da.

Ahozko eta Idatzizko hizkuntzan gaitasun on bat daukan ikasle batek, eskolaratze urteetan arrakasta izateko aukera gehiago ditu, baita bere buruarekin konpetenteago sentizeko ere, hala nola partehartzeko eta bere ikaskuntza prozesuan aurrera joateko.

Oinarrian dauden prozesuak, norbanakoaren beharrak aintzat hartuz jorratzea ezinbestekoa izango da hortaz, benetako hezkuntza inklusibo bat sustatu nahi bada.

## ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK / REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jiménez, J.E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención. Ed Pirámide. Madrid.

CREENA. Blog “Estimulación del lenguaje oral y escrito”.





# MATERIAL ESPECÍFICO DIRIGIDO A ALUMNADO CON CAPACIDAD ALTA Y ALTAS CAPACIDADES

Autoría:

**Camino Echagëe Alcalde**

**Arantza Sagasti Munarriz**

**Gloria Aguinaga Ayerra**

**Ainhoa San Martín Etxarte**

**Nahia Abárzuza Ruiz De Larramendi**

**Elisabet Luri Lecumberri**

Este trabajo pretende ofrecer un material específico dirigido a alumnado con capacidad alta y altas capacidades. Es un material práctico y de fácil aplicación en el aula, puesto que proporciona al profesorado las pautas necesarias para que así sea. El material está dividido en cuatro áreas: socioemocional, creatividad lingüística, creatividad matemática y creatividad lógico manipulativa, lo que permite recoger recursos de las competencias básicas trabajadas en el currículo.



## 1. ANTECEDENTES

Desde la práctica educativa vemos cómo el alumnado con altas capacidades y capacidades altas en muchas ocasiones no reciben la atención individualizada y específica que requieren. En el mejor de los casos, se les detecta y realiza una evaluación psicopedagógica pero posteriormente no se da la respuesta educativa ajustada. En muchas ocasiones, esta respuesta únicamente se da cuando empiezan a ser conductuales o hay desfase curricular, teniendo en cuenta solamente su actitud y no su capacidad.

## 2. OBJETIVO

Con el presente trabajo nuestro objetivo es dotar al profesorado de un material práctico y de fácil aplicación que permita dar respuesta a las necesidades que plantea el alumnado de capacidad alta y altas capacidades.

## 3. MÉTODO

Se ha realizado la revisión bibliográfica del material disponible y se ha seleccionado el “Programa de enriquecimiento extracurricular: actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de educación Primaria (PREPEDI)”.

Una vez seleccionado, se ha revisado y recopilado una batería de materiales dividida en cuatro áreas:

- A. Socioemocional.
- B. Creatividad lingüística.
- C. Creatividad matemática.
- D. Creatividad lógico manipulativa.

En cada una de ellas, hemos organizado los materiales más adecuados de tal forma que se puedan utilizar de forma sencilla en las diferentes asignaturas curriculares y cursos.

## 4. RESULTADOS.

Cuadro resumen por áreas de los materiales seleccionados.



**A. SOCIOEMOCIONAL (TRANSVERSAL)**

Son actividades referidas a los aspectos socioemocionales que son necesarias para el trabajo en grupo y para la adquisición de determinadas habilidades sociales. Estimula el ajuste socioemocional entrenando al alumnado en habilidades sociales y trabajo cooperativo entre iguales.

Jarduerak, talde lanerako eta giza trebetasunak garatzeko beharrezkoak diren alderdi sozioemozionalak lantzen dituzte. Ikasle goaren giza trebetasunak eta berdinen arteko lan kooperatiboan trebatzeko, doitze sozioemozionala sustatzen dute.

	NOMBRE ACTIVIDAD	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo		MATERIAL
		Individual	Grupal	Individual	Grupal	Individual	Grupal	
SOCIOEMOCIONAL	Tarjeta de identificación							Material de dibujo.
	Tarjeta de presentación							Material de escritura y dibujo. Transparencia estímulo.
	Unamos nuestras mentes y creemos							Radiocasete, cintas de música relajante y materiales para construir objetos necesarios para la representación.
	Busquemos la solución							Ninguno. Ficha estímulo de ejemplo.
	Retrato robot							Folios, sobres y lápices para cada escolar y una caja o bolsa.
	Sigue el ritmo y déjate llevar							Papel cebolla, radiocasete y piezas musicales previamente seleccionadas.
	La bolsa de los mandatos							Folios y lápices para cada equipo y una bolsa.
	Pasos							Ficha estímulo.
	El bolso de Mary Poppins							Bolsa decorada.
	Retrato Robot							Folios, sobres y lápices para cada escolar y una caja o bolsa.
	Somos un coche							Propio cuerpo.
	Usamos nuestras mentes y creamos							Ficha estímulo.
	Recetas para							Ficha estímulo.
	Enséñame tu mano							Folios, lápices y una bolsa o caja de cartón.
	Inventamos historias							
	Mensajes ocultos							Folios, cartulina blanca, rotulador negro, tijeras y cinco sobres blancos pequeños por grupo.
Pelota resbaladiza							Una silla por jugador y varias pelotas por equipo (pelotas de playa pequeña, de tenis, ping-pong, etc.).	

## B. CREATIVIDAD LINGÜÍSTICA

Estimula la creatividad lingüística, procurando que el alumnado haga uso creativo del lenguaje oral y escrito en situaciones poco estructuradas, activando la capacidad para manejar y organizar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje.

Hizkuntz sormena sustatzen du, ikasleagok, gutxi egituratutako egoeratan aho eta idatzizko hizkuntza modu kreatibo batean erabil dezaten. Hizkuntza, hitzen esanahia eta funtzioak antolatu eta erabiltzeko gaitasunak aktibatuz.

NOMBRE ACTIVIDAD	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo		MATERIAL
	Individual	Grupal	Individual	Grupal	Individual	Grupal	
Vamos a filosofar							Ficha con preguntas de reflexión, folios, bolígrafo.
Vocales saltarinas							Ficha con pares de consonantes.
Preguntas *							Objetos diferentes.
Viñetas *							Cuartillas de cartulina, rotuladores, lápices de colores.
Los personajes *							Hojas, lápices y tarjetas de personajes.
Jugando a los pareados *							Folios.
Relaciones de palabras *							Nada.
Adivina adivinanza							hoja con adivinanzas.
Los anuncios publicitarios *							Folios, grabadora, cintas, maquillaje...
Dibujo sugerente *							Tijeras, revistas, fichas.
Crea a partir de tu nombre							Ficha con ejemplos y folio.
Los mensajes perdidos *							Fichas y bolígrafos.
Imagínate *							Ficha de estímulo para cada niño y niña.
Mastermichi descubro palabras		Parejas		Parejas			Juego Mastermichi.
Descubrir las palabras		Parejas		Parejas			Juego descubrir palabras

\* Actividades que también se pueden trabajar en otra lengua, solamente hay que traducir las fichas o los ejemplos que aparecen en la actividad.

\* Euskeraz ere landu daitezkeen iharduerak. Baten batean zerbait itzuli behar (erderaz dauden fitxak)

### C. CREATIVIDAD MATEMÁTICA

Estimula la creatividad matemática mediante la resolución divergente de problemas poco estructurados de tipo matemático y tareas que requieran la lógica inferencial o proposicional por medio del razonamiento lógico, espacial y numérico.

Sormen matematikorako gaitasuna sustatzen du, gutxi egituratutako problemen ebazpen dibergentea eta logika inferentziala eta proposizionala behar duten lanak erabiliz, arrazonomendu logikoa, espaziala eta zenbakizkoaren bidez.

NOMBRE ACTIVIDAD	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo		MATERIAL
	Individual	Grupal	Individual	Grupal	Individual	Grupal	
Busca la relación							
Resuelve el enigma							Ficha nº 2
A mitad							Ficha nº 3
Jugando con palillos							Palillos de madera. Ficha nº 4
Expertos en electricidad							Ficha nº 5 y lápiz
Perdidos en el desierto							Ficha nº 6 y lápiz
El triángulo mágico							Ficha nº 7 y lápiz
Tirando de la cuerda							Ficha nº 8 y lápiz
Los relojes de arena							Ficha nº 9
Utiliza tu ingenio							Ficha nº 10 y lápiz
Solúcionalo							Ficha nº 11
Mi sistema métrico							Ficha nº 12
Colocando palillos							Palillos de madera. Ficha nº 13
Jugamos con palillos III							Palillos de madera. Ficha nº 14
Los 12 palillos							Palillos de madera. Ficha nº 15

## D. CREATIVIDAD LÓGICO-MANIPULATIVA

Estimula la capacidad para influir de forma divergente las relaciones entre los elementos de problemas poco estructurados, para generalizar conclusiones y reglas, y para establecer deducciones e inducciones por medio de juegos manipulativos individuales o grupales.

Banakako edo taldeko jolas manipulatioen bidez, gutxi egituratutako problemen elementuen arteko harremanak lantzeko, ondorio eta arauak ezartzeko eta dedukzioa eta indukzioa modu dibergentean erabiltzeko gaitasuna sustatzen du.

LÓGICO-MANIPULATIVOS	NOMBRE ACTIVIDAD	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo		Material
		Individual	Grupal	Individual	Grupal	Individual	Grupal	
	Busca entre los puntos		Parejas		Parejas			Lámina. Rotuladores.
	La torre de Hanoi		Grupo pequeño					Torre de Hanoi. Ficha de estímulo.
	Un juego sencillo		Parejas					Tablero. Piezas.
	Lápiz y papel							Lámina y lápiz.
	Averigua por qué				Grupo pequeño			2 fichas por grupo.
	Jugando con el Tángram				Grupo pequeño			Tángram.
	Dados de formas geométricas							Fichas. Lapices. Folios.
	Cuadrados de palillos				Grupo pequeño			Ficha. Palillos.
	La moneda más pesada de la docena							Ficha y lápices.
	El Triángulo increíble				Pequeño grupo			Fichas circulares.
	Cuadrados deslizantes							
	Conecta				X Pareja			Juego conecta 4.
	Hundir la flota							Juego hundir la flota.
	Quoridor de luxe							Juego Quoridor de luxe.
	Engranajes móviles							Juego engranajes móviles o juegos de construcción.
	Geomac							Juego de construcción Geomac o similar.

## 5. CONCLUSIONES

Consideramos que no estamos atendiendo toda la diversidad existente en las aulas, ya que centramos más nuestro trabajo en alumnado con n.e.e. y n.e.a.e. derivadas de trastornos y dificultades de aprendizaje o de su situación desfavorecida y no en el alumnado inteligente que tiene necesidades educativas asociadas a su especial motivación, rendimiento, liderazgo, creatividad ... muchas veces compatibles con disfunciones y/o disincronías.

En la valoración de las altas capacidades es necesario tener un CI de 130 o más, así como otras habilidades muy desarrolladas, como liderazgo, creatividad, persistencia en la tarea, etc. El alumnado con un CI entre 120-129, es decir, con capacidad alta, también es susceptible de una respuesta educativa que potencia su rendimiento y cultive sus buenas capacidades. La atención adecuada a este alumnado, favorece la dinámica del aula y el proceso de aprendizaje del grupo en los diferentes trabajos, proyectos... La sistematización de estas actividades propuestas repercute en la eficacia de la intervención y en la motivación y el rendimiento del alumnado.

Señalar la importancia de concienciar a toda la comunidad educativa de la necesidad de atender al alumnado de capacidad alta y altas capacidades, ya que en numerosas ocasiones son los grandes olvidados, requiriendo como otro alumnado con neae una respuesta específica que les permita su desarrollo integral.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artiles, C. y Jimenez, J.E. (2005). "Programa de enriquecimiento extracurricular: actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de educación Primaria (PREPEDI)".

Equipo de altas capacidades del CREENA (2010-2018). Modelo de intervención con el alumnado con altas capacidades en Navarra



# PROMOCIÓN DEL BIENESTAR INTEGRAL COMO CORRESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Autoría:

**Rebeca Luezas Alonso**

**Victor Fuertes Cuevas**

**Andrea Elcarte Irigibel**

**Jéssica Carcedo de Marcos**

## Resumen:

El bienestar integral es un concepto que trata de aunar todas aquellos factores multidimensionales que, de forma conjunta y holística, hacen que nos percibamos en un buen estado de salud. Se trata de entender el bienestar como la suma de todos aquellos factores físicos, mentales, sociales y emocionales que configuran nuestra identidad. La promoción del bienestar forma parte del desarrollo integral necesario para acompañar a los alumnos en un proceso de maduración e incorporación a la vida social. Consideramos que existen aspectos fundamentales para que los alumnos puedan desarrollar un proceso de autoconocimiento y maduración que favorezca la adquisición de competencias transversales y así lograr un equilibrio bio-psico-social. Es clave poder proponerles herramientas y estrategias de autogestión que puedan ir desarrollando de forma autónoma. En los últimos años, hemos observado que es insuficiente el peso curricular que se otorga al desarrollo de estas competencias, a pesar de que los alumnos tienen dificultades importantes en estas áreas, que se reflejan en el rendimiento académico. Los ámbitos que queremos potenciar en los alumnos, para conseguir los objetivos propuestos son alimentación, higiene del sueño, actividad física y gestión emocional.

**Palabras clave:** Salud emocional, bienestar integral, hábitos saludables, higiene del sueño, actividad física, desarrollo integral.

## CUERPO DEL TRABAJO

### a. Fundamentación teórica

Para evaluar la inteligencia emocional, autores como Salovey y colaboradores (2012) emplean el Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24) para estudiar el bienestar personal. En este estudio se ha aplicado la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Por otro lado, fue Abraham Maslow en su obra *Una teoría sobre la motivación humana* de 1943 (que posteriormente amplió), quien formula en su teoría una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide). Esto nos ofrece la base teórica fundamental para considerar que el aprendizaje y la adquisición de competencias educativas viene supeditado a la satisfacción de necesidades básicas fundamentales que deben ser, al menos, tenidas en cuenta.



### b. Metodología:

Incluiremos el plan de trabajo de bienestar integral dentro del Plan de Acción Tutorial como herramienta para fomentar el desarrollo integral del alumnado.

Es interesante que el tutor/a o profesor/a que va a llevar a cabo las sesiones propuestas conozca el planteamiento y objetivos del plan de trabajo con el fin de que pueda *participar activamente* y se implique en el desarrollo de la actividad. Para ello como orientador/a realizaremos una sesión explicativa para organizar el trabajo y planificar las sesiones. Consideramos que el modo de trabajar las actividades propuestas deben ser *transversales al currículo*, de modo que todo el profesorado puede participar desde las asignaturas que le correspondan. Además, creemos que la metodología de trabajo en aula debe ser *dinámica, vivencial y flexible* y que el alumnado pueda reflexionar sobre cada área e implementar mejoras en su día a día. De este modo proponemos una estructura que permita trabajar a tres niveles; grupo aula, pequeño grupo e individualmente:

- En gran grupo se pueden utilizar dinámicas como el debate, lluvia de ideas, visionado de vídeos, exposiciones de contenidos, etc.
- En pequeño grupo portentos trabajo cooperativo, grupos interactivos, lectura compartida, etc.
- Como cierre de la actividad el alumnado deberá hacer una reflexión o tarea individual que les permita aplicar lo aprendido en su vivencia particular.

Para la evaluación de los alumnos se propone realizar una presentación de lo aprendido en grupos. Por ejemplo, el alumnado de 5º de primaria, en grupos de trabajo, presentarán a los alumnos de 3º de Primaria, aquellos aspectos fundamentales aprendidos de cada una de las áreas trabajadas. De esta forma, estaremos comprobando que los alumnos han interiorizado aquello trabajado y son capaces de explicarlo a otros compañeros.

### c. Áreas de trabajo:

Actividad física, alimentación, higiene del sueño, gestión emocional.



## ACTIVIDAD FÍSICA

## 1º SESIÓN: CONOCEMOS NUESTRO CUERPO

■ **Objetivos:**

Conocer la importancia de la actividad física para el cuerpo humano y valorar la importancia de la actividad física para el corazón y los pulmones.

■ **Recursos materiales y humanos:**

Cartulinas, recortes, tijeras, pinturas y todo tipo de materiales como murales, posters que nos ayuden a visualizar el funcionamiento de los órganos.

Del mismo modo, se podrá partir de cualquier tipo de material didáctico que prefiera el docente para poder impartir los conocimientos y contenidos necesarios.

■ **Actividades:**

- ★ **Gran grupo.** Explicación en clase de Ciencias de la Naturaleza del funcionamiento del corazón y los pulmones y su relación con la actividad física. La explicación partirá de una explicación magistral apoyada en materiales a elegir.

Podemos partir del libro de texto, fichas, material audiovisual, etc. Se hará especial hincapié en que el alumnado adquiera conciencia de la globalidad del concepto de salud.

- ★ **Grupos de trabajo.** Elaboración de un mural con las actividades que hacen trabajar su corazón y pulmones. En este mural cada grupo podrá plasmar a través de dibujos, recortes, etc. un póster del cuerpo humano.

De este modo, cada clase se convierte en una oportunidad para debatir cómo la actividad física contribuye al desarrollo saludable de músculos, órganos y huesos.

- ★ **Tarea individual o reflexión.** El alumnado debe realizar cada día una actividad que sirva para trabajar esas partes del cuerpo, comentar cómo se han sentido, y marcarlo en las actividades del poster en cada clase de Ciencias de la Naturaleza. Como parte de este trabajo, se pregunta al alumnado todos los días qué trabajos han realizado con su corazón y sus músculos, y tras marcar las actividades en el póster se aprovecha para facilitar un espacio de reflexión que invite al alumnado a tomar conciencia de la relación que existe entre la actividad física regular, aunque sea de tipo moderado, con un estado de salud general óptimo. Se pretende de este modo que el alumnado adquiera una motivación a través de algo objetivo, que se plasma de forma visual para finalmente adquiera motivación intrínseca para llevar un tipo de vida saludable.



[www.canal.ugr.es](http://www.canal.ugr.es)

2021. Cadenas Sanchez

## 2ª SESIÓN: RECORRIENDO EL CAMINO DE SANTIAGO

### ■ Objetivos:

Conocer la geografía nacional a través del camino de Santiago en Ciencias Sociales y fomentar la actividad física.

### ■ Recursos materiales y humanos:

Cartulinas, tijeras, pegamento, mapas, pinturas, rotuladores, calculadora, equipos informáticos o digitales con los que cuente el centro.

### ■ Actividades:

- ★ **Gran grupo o debate inicial.** Explicación de la necesidad de realizar actividad física y del movimiento. Elaboración de un mapa de la península.

En esta fase inicial se pretende que el alumnado adquiera motivación por la realización de ejercicio físico de un modo distinto y original.

De este modo, se pretende de un modo distinto al convencional que la ejecución de conductas motrices favorables a la salud, nos lleven de un modo gamificado al conocimiento de distintos puntos de la geografía del país.

- ★ **Grupos de trabajo.** Cada grupo irá sumando los minutos que anda al día y de este modo podrán calcular la distancia supuestamente recorrida del camino de Santiago. Así, dentro de las posibilidades de cada miembro del grupo se establecerá una rutina para registrar la cantidad de pasos y/o kilómetros que se recorren cada día.

Se trata, por ejemplo, de fomentar conductas simples del día a día como acudir al colegio, a las extraescolares, o dar paseos con la familia durante el fin de semana. Dentro del grupo se establecerán las estrategias a llevar a cabo por cada miembro del grupo, así como los responsables en distintas áreas. Bien sea el recuento de las distancias y el cálculo, o bien sea el ubicar durante cada semana las distancias recorridas y el punto del mapa de la península y del camino de Santiago.

- ★ **Tarea individual o reflexión.** Registro durante unas semanas de las distancias recorridas. Reflexión sobre los beneficios y planteamiento de un plan individualizado para recorrer distancias andando diariamente.

Se realizará una propuesta de seguimiento de las distintas dinámicas adquiridas durante la ejecución de la actividad, de modo que queden establecidas, en la medida de lo posible, las rutinas positivas que se hayan podido instaurar.



ALIMENTACIÓN

1º SESIÓN: CONOCEMOS EL PLATO DE HARVARD

■ **Objetivos:**

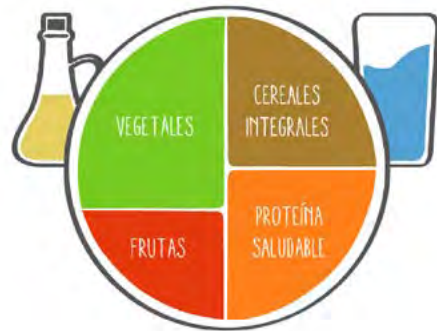
Conocer los principales grupos de alimentos y valorar la importancia de la variedad de alimentos en la dieta diaria.

■ **Recursos materiales y humanos:**

Cartulinas, alimentos dibujados, plastificados o de juguete.

■ **Actividades:**

- ★ **Gran grupo.** Explicación de la clasificación de alimentos y de los nutrientes, importancia de la dieta variada y de las comidas diarias. Presentación del Plato de Harvard. *El plato de Harvard consiste en distribuir los alimentos de cada comida en 3 apartados: la mitad del plato serían frutas y verduras, un cuarto proteínas y el cuarto restante, hidratos de carbono.*



El plato para comer saludable

<https://www.cristinaplazanutricionista.com/2020-Plaza>

- ★ **Grupos de trabajo.** Actividad en pequeños grupos para clasificar alimentos de acuerdo al Plato de Harvard. *Se ofrece a los equipos distintos alimentos y estos deben completar platos de acuerdo a los criterios del plato de Harvard. Esta actividad puede hacerse con frutas y platos de juguete, con imágenes...*



¿Qué es? | NUTRIPLATO® Nestlé®

- ★ **Tarea individual o reflexión.** Reflexión individual sobre lo aprendido. Esta reflexión puede hacerse de forma oral en asamblea o de forma escrita y/o dibujada.



## 2º SESIÓN: DESAYUNO SANÍSIMO

### ■ Objetivos:

Conocer y valorar la importancia del desayuno.

### ■ Recursos materiales y humanos:

Cartulinas, Tijeras, Pegamento, Tabla para registrar lo que cada alumno necesita; Ingredientes y menaje para el desayuno grupal.

### ■ Actividades:

- ★ **Gran grupo o debate inicial.** Explicación de la necesidad de desayunar para afrontar el día, acompañados por el folleto sobre el desayuno. Explicación de qué alimentos tomar y qué ocurre si no se desayuna. Encontramos a numerosos autores que hablan sobre ello, como el caso de Rubén Bravo.

*“No desayunar conduce a ‘falta de combustible’ que durante el curso escolar les impide rendir bien en las clases y, además, comenzar la jornada con el estómago vacío genera en el pequeño un estado de ansiedad que puede tornarse en agresividad cuando alcanza la adolescencia, alterando su comportamiento lineal”. “Está demostrado que los niños que toman un desayuno saludable sacan mejores notas, tienen una actitud más positiva y una mejor condición física”.*

- ★ **Grupos de trabajo.** Elaboración de un desayuno estándar para tomarlo en grupos: PE. tostadas de pan integral con guacamole y vaso de leche. Previamente los grupos han diseñado el menú y han solicitado los ingredientes necesarios. Otra opción podría ser ir a comprar al mercado estos ingredientes, con el fin de poder hablar de los alimentos naturales, frescos y de cercanía.

- ★ **Tarea individual o reflexión.** Registro durante una semana de lo que se ha ido desayunando y posterior puesta en común. Daremos a cada alumno una tabla donde registrar lo que se va desayunando. Tras este registro realizarán una reflexión sobre si su alimentación ha sido la adecuada o no, cómo se han sentido al desayunar, qué es lo que más les gusta del desayuno y qué tendrían que mejorar.



## HIGIENE DEL SUEÑO

## 1º SESIÓN: ¿CÓMO ES MI SUEÑO?

■ **Objetivos:**

Hacer consciente al alumnado de la importancia de tener una buena higiene del sueño y de cómo poder mejorarlo para así sentirse mejor en su día a día y poder tener una vida más saludable.

■ **Recursos materiales y humanos:**

Power point para la sesión, papel y bolígrafo.

■ **Actividades:**

- \* **Gran grupo o debate inicial:** comenzamos la sesión hablando sobre la importancia de la higiene del sueño, de las características que tiene el sueño, y las horas que tenemos que dormir.
- \* **Grupos de trabajo:** se hacen pequeños grupos. Se trata de que consigamos hacer una representación mediante el dibujo que nos diga cómo me encuentro “yo” por las mañanas antes de ir al colegio. Para ello todos los representantes del grupo tienen que preguntarse:
  - *¿cómo me encuentro cuando me levanto?*
  - *Valora de 1 a 10 el nivel de energía por las mañanas.*

Una vez que cada uno valora cómo se siente, lo expone al resto del grupo y entre todos identifican las características que reflejan un mal descanso. Entre todos, crean un personaje o dibujo que ejemplifica esta situación. Una vez terminado, se pone en común con el resto de grupos.

- \* **Tarea individual o reflexión.** Realización de un cuestionario en que. A partir de aquí, que debo cambiar para tener una mejor higiene del sueño.

**CUESTIONARIO HIGIENE DEL SUEÑO**

1. ¿Corres, haces algún deporte durante al menos 30 minutos al día?
2. ¿Pasas menos de 10 horas al día en actividades sedentarias (sentado, haciendo deberes, televisión, ordenador...)? Incluimos las horas de clase.
3. ¿Pasas más de 2 horas al día expuesto a la luz natural?
4. ¿Duermes en una habitación totalmente a oscuras? (sin luces de ningún tipo)
5. Desconectar tu tablet, ordenador, etc... al menos 2 horas antes de dormir?
6. ¿Desayunas todos los días?
7. ¿Cenas al menos 2 horas antes de dormir?
8. ¿Duermes entre 8 y 10 horas al día?
9. Los fines de semana, ¿te despiertas en menos de 2 horas antes del horario habitual?
10. ¿Duermes la siesta? ¿Ésta es menos de 30 minutos al día?

**Si obtenemos menos de una puntuación de 5, estaríamos teniendo una higiene del sueño disfuncional.**





## 2º SESIÓN: MEJORAS DEL SUEÑO

### ■ Objetivos:

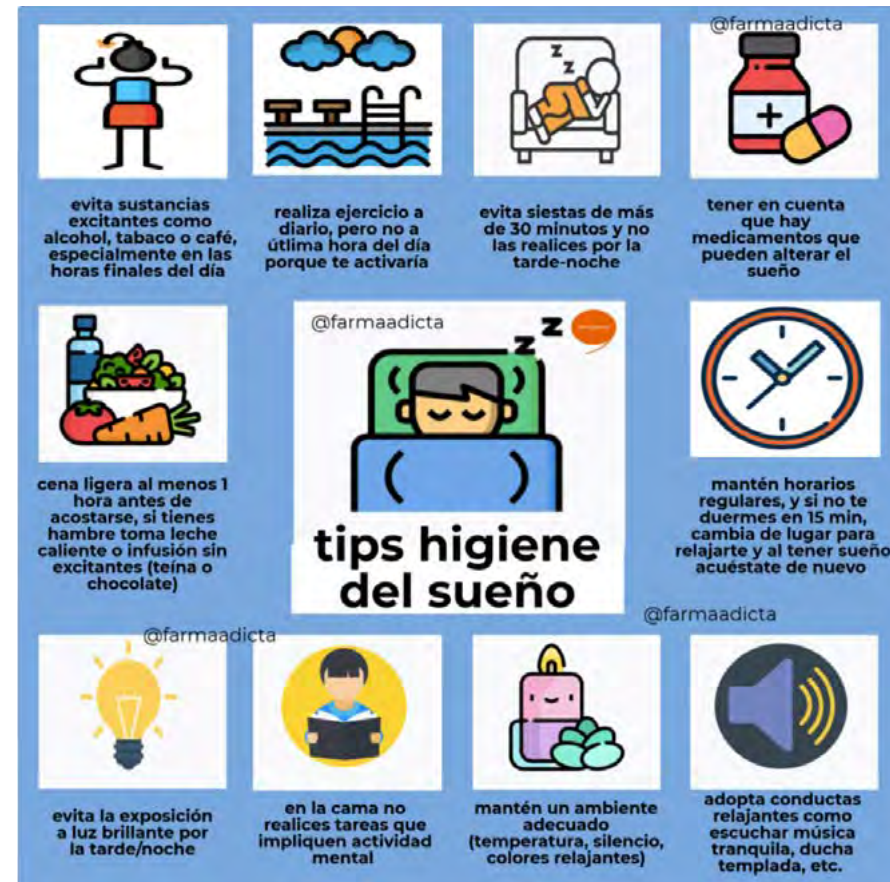
Seguir reflexionando sobre la higiene del sueño y hacer consciente al alumnado sobre su importancia en su rutina diaria.

### ■ Recursos materiales y humanos:

Papel, bolígrafo, clase espaciosa para los *roll-playing*.

### ■ Actividades:

- ★ **Gran grupo o debate inicial:** se empieza la sesión con una reflexión sobre los hábitos de sueño y cómo hemos vivido los cambios implementados en nuestra rutina de sueño.
- ★ **Grupos de trabajo:** representar una rutina diaria mediante un rol-playing en el se refleja algunos de los malos hábitos identificados la sesión anterior. Una vez, ensayado en grupos pequeños, deben representar al resto del grupo la rutina y así, entre todos, valorar qué conductas disfuncionales modificar y sustituirlas por hábitos más saludables para mejorar la higiene del sueño.
- ★ **Tarea individual o reflexión:** realizar una infografía que refleje lo aprendido y así poder tenerla en la habitación de cada alumno/a a modo de recordatorio. Sirva de ejemplo la siguiente infografía.



<https://farmaadicta.com/>

2019 Farmaadicta.



## GESTIÓN DE EMOCIONES

## 1º SESIÓN: TRISTEZA Y MIEDO

■ **Objetivos:**

Reconocer las emociones de la tristeza y el miedo en nosotros mismo y en los demás con el fin de regularlas de forma funcional en el día a día.

■ **Recursos materiales y humanos:**

Vamos a explicar en qué consiste cada una de las 5 emociones básicas, resaltando la funcionalidad de cada una de ellas. En esta 1º sesión:

- a) Vamos a utilizar la presentación en *power point* de las características de cada una de las emociones básicas y el visionado de un pequeño video ilustrativo que les ayude a crear contexto (ejemplo: película *Inside out*)
- b) Por otro lado, para ayudar a vivenciar y entrar en contacto con las emociones vamos a utilizar un difusor de aromaterapia y aceites esenciales que nos faciliten la actividad posterior.

■ **Actividades:**

Para esta primera sesión, además de la parte introductoria en la que vemos la importancia de todas las emociones, vamos a trabajar con la **tristeza** y el **miedo**.

- ★ **Gran grupo o debate inicial:** reflexionaremos sobre aquellas situaciones que nos generan miedo o tristeza y analizaremos los siguientes parámetros:

- Qué sentimos a *nivel corporal*: que correlatos fisiológicos suceden cuando sentimos tristeza o miedo (ejemplo: opresión en pecho).
- Qué *pensamientos* nos invaden: qué me digo a mi mismo (pensamientos limitantes, creencias irracionales...).
- Qué *acciones* solemos poner en marcha.

Una vez visto el esquema en grupo, proponemos recursos de gestión que podemos utilizar para regular la emoción (ejemplos: cuando siento tristeza puedo llorar, hablar, escribir, etc.; y cuando siento miedo puedo trabajar autoinstrucciones de valentía, puedo reconocer y abrazar mi miedo, pedir ayuda, etc).

- ★ **Grupos de trabajo:** cada grupo de trabajo realizará una actividad creativa en la que utilizaremos elementos naturales como:
  - La piedra simboliza el peso que supone la tristeza y como al compartirla o expresarla podemos sentir menos peso (dinámica).
  - Piña que representa el escudo de defensa (cuento y manualidad de erizo) que utilizamos en situaciones de miedo.
- ★ **Tarea individual o reflexión:** cada alumno/a realizará una reflexión o dibujo individual con las respuestas funcionales de gestión que quiera poner en práctica en relación a estas dos emociones.



## 2º SESIÓN: ALEGRÍA, IRA Y ASCO

### ■ **Objetivos:**

Reconocer la emoción de la ira (calma), la alegría y el asco o rechazo, tanto en ellos como en los demás, para así poder dejarlas fluir de forma adaptativa y lograr equilibrio y bienestar.

### ■ **Recursos materiales y humanos:**

Para llevar a cabo esta segunda sesión vamos a necesitar:

- a) La presentación en *power point* de las características de estas tres emociones y el visionado de un video ilustrativo (ejemplo: película de *Inside-out*)
- b) Para ayudar a vivenciar y entrar en contacto con las emociones vamos a utilizar un difusor de aromaterapia y aceites esenciales que nos faciliten la actividad posterior.

### ■ **Actividades:** vamos a trabajar la emoción de la **alegría**, la **ira** y el **asco** a tres niveles:

- ★ **Gran grupo o debate inicial:** reflexionaremos sobre aquellas situaciones que nos generan ira, alegría y rechazo y analizaremos los siguientes parámetros:
  - Qué sentimos a *nivel corporal*: que correlatos fisiológicos suceden cuando sentimos alegría (palpitaciones), ira (tensión) o asco (nauseas).
  - Qué *pensamientos* nos invaden: qué me digo a mi mismo (pensamientos limitantes, creencias irracionales...).
  - Qué *acciones* solemos poner en marcha.

Una vez visto el esquema en grupo, proponemos recursos de gestión que podemos utilizar para regular la emoción (ejemplos: cuando siento puedo canalizar la energía con presión de puños, respirar, etc; cuando siento alegría puedo expresarla y compartirla desde la calma; cuando siento asco o rechazo, puedo expresarlo sin ofender a nadie).

- ★ **Grupos de trabajo:** cada grupo de trabajo realizará una actividad creativa en la que utilizaremos elementos naturales como:
  - Una rodaja de madera para trabajar la respiración y rebajar la explosión inicial de ira (dibujo de una flor y una vela en cada cara de la rodaja de madera)
  - Aro de madera para alegría, que simboliza el sol y la energía expansiva y de compartir de la alegría.
  - Hoja de árbol para el asco, que simboliza la delicadeza con la que podemos transmitir el rechazo o asco sin ofender a nadie (ejemplo, rechazo de una situación, comida, persona porque no me gusta su olor).
- ★ **Tarea individual o reflexión:** cada alumno/a realizará una reflexión o dibujo individual con las respuestas funcionales de gestión que quiera poner en práctica.





## 6. CONCLUSIONES

La intención con la que hemos ideado este programa de intervención en las aulas de educación primaria es la de implementar la consciencia y auto-conocimiento acerca de cuestiones vitales y de gran valor funcional para nuestra vida diaria. Las competencias que se trabajan en los colegios deben promover en los alumnos la curiosidad y la motivación suficientes para que puedan llevarlo a cabo fuera del colegio y que esto suponga una mejora en su desarrollo integral. Consideramos que debemos poner el foco en cómo trabajar con los alumnos, para qué desarrollar las competencias y elegir aquellas valiosas para su desarrollo personal. La sociedad es cada vez más cambiante, más demandante y debemos acompañarles en este proceso de aprendizaje que requiere de flexibilización y un concepto holístico de los alumnos. El bienestar integral debe promoverse desde todos los agentes educativos, y como responsables del ámbito escolar, debemos procurar que se trabaje de forma transversal.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ENLACES WEB.

- Arévalo, F.; De La Cruz-Sánchez, E., D.; Feu, S. La influencia de los padres e iguales en la realización de actividad físico-deportiva de los escolares de educación primaria. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, vol. 13, núm. 3, 2017, pp. 263-272 Federación Extremeña de Balonmano Mérida, España.
- Flores, E. (2011). La inteligencia emocional en la educación primaria. *Autodidacta*, 2(5), 118-123. Recuperado de: [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/15\\_e\\_f\\_martinez.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/15_e_f_martinez.pdf)
- Guillamón, M. P., Periago, M. J., & Navarro-González, I. (2017). Valoración de la efectividad de la educación alimentaria en niños de primaria: estudio piloto. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 23(2).
- Masalán A. M, Sequeida Y. J, Ortiz C. M. Sueño en escolares y adolescentes, su importancia y promoción a través de programas educativos. *Rev Chil Pediatr*. 2013;84(5): 554-564. Disponible en: <https://plataforma.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/3052>
- Oliveira N.; Otis B. Cheung L. Hi F. y otros. *Healthy living guide*. 2021/2022. Harvard editorial
- Ortega Navas, M.C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21 (2), 462-470.



# EL PERFIL DEL ALUMNADO EN LOS CICLOS DE GRADO BÁSICO: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Autoría:

**Begoña Cortés Ferro**

**Itsaso Erro Gamboa**

**M<sup>a</sup> Paz Gracia García-Carpintero**

**Ana Indaburu Azcárraga**

**Natalia Marín Jiménez**

**Sara Merino Eza**

**Leire Olza Puñal**

## **Resumen:**

El presente artículo tiene como objetivo definir el perfil del alumnado de Formación Profesional de Grado Básico y, con base en las necesidades, dificultades y/o situaciones detectadas, realizar propuestas de mejora a nivel de acogida, metodología, acción tutorial, organización y equipo docente para optimizar la atención de estos alumnos y alumnas, fomentar su desarrollo académico, profesional y personal, y prevenir el abandono escolar.

**Palabras clave:** Grado Básico, intervención, formación, fracaso escolar, absentismo.

ANTECEDENTES:

■ **Contextualización del alumnado actual**

Los/as jóvenes de Formación Profesional Básica (a partir del curso 2022-2023 Formación Profesional de Grado Básico) llegan a los centros de FP con un alto grado de absentismo, un fuerte desfase curricular y una desmotivación importante, lo cual provoca que comiencen el curso con pocos hábitos de trabajo, un gran rechazo al sistema educativo e importantes prejuicios hacia la nueva etapa que comienzan.

El alumnado de Formación Profesional de Grado Básico presenta unas características y necesidades que conducen a que el Plan de Acción Tutorial incluya aspectos relacionados con el desarrollo de su competencia personal, social y profesional. A grandes rasgos, podemos indicar que es un alumnado con una experiencia de fracaso escolar en el marco educativo reglado, pocos hábitos de trabajo y escasas técnicas de estudio. Además, estos alumnos y alumnas presentan un nivel curricular que en la mayoría de las materias no supera, en muchos casos, la Educación Primaria. Una gran mayoría de este alumnado presenta baja autoestima y esto se refleja en una escasa expectativa sobre su éxito personal y laboral, conllevando un gran riesgo de abandono escolar.

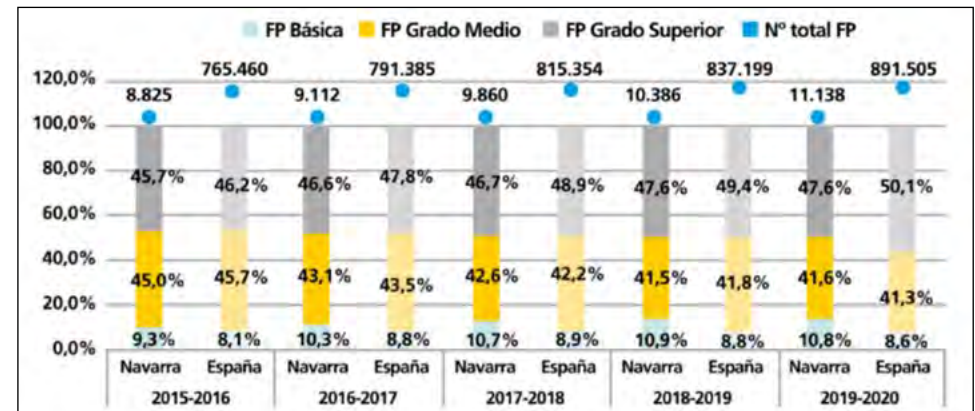
Como consecuencia de lo anterior, este alumnado presenta un porcentaje elevado de conductas contrarias a la convivencia significativamente más altas que en otros niveles de formación profesional.

Estos antecedentes tienen como resultado que la FPB en nuestra Comunidad Foral está presentando dificultades en cuanto a su gestión del día a día. Nos encontramos con un alto índice de fracasos y problemas de conducta. Por ello es necesario un replanteamiento global en términos de organización escolar, distribución del alumnado, permanencia en las etapas obligatorias en sus centros de origen y por supuesto recursos que permitan que esta etapa educativa pueda tener una utilidad y cumpla los objetivos comentados de inserción y desarrollo social y profesional.

Además, el porcentaje de alumnado que finaliza sus estudios es aproximadamente del 60% en los últimos años, salvo por una excepción del 86% en el curso 2015-2016. Por lo tanto, existe un alto índice de fracasos (sobre el

40%), con la gravedad que esto tiene al ser este el nivel más bajo de cualificación profesional. La realidad es que finalmente hay un 10% de jóvenes de entre 15 y 24 años que ni estudia ni trabaja, una parte importante de los cuales serán personas sin estudios básicos completados. A continuación, se adjuntan los resultados de este estudio.

Tabla 1. Estudiantes matriculados en FPI (Nº y distribución porcentual)



Fuente: CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (Universidad de Deusto) (2021).

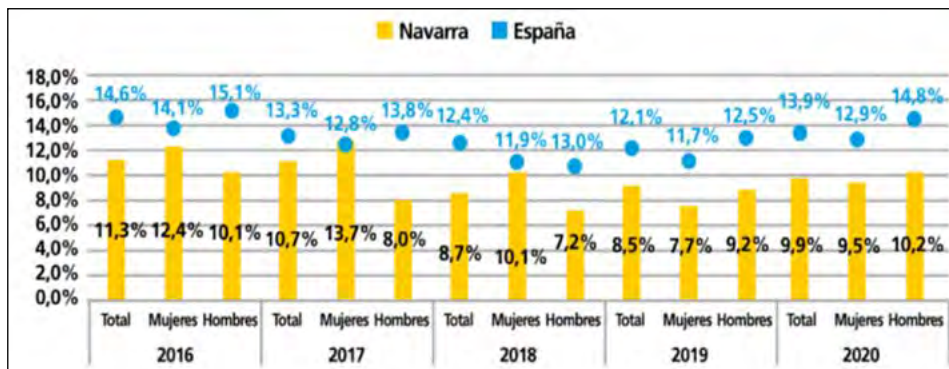
Tabla 2. Tasa de finalización en FPI

	2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	Navarra	España	Navarra	España	Navarra	España	Navarra	España
FP Grado Superior	70,2%	64,8%	63,3%	63,9%	65,1%	66,2%	61,8%	65,4%
FP Grado Medio	67,6%	57,1%	60,7%	57,2%	71,5%	58,1%	66,5%	60,2%
FP Básica	86,3%	68,2%	59,9%	55,9%	64,7%	53,6%	59,9%	52,4%
<b>Total FP</b>	<b>69,9%</b>	<b>61,3%</b>	<b>61,8%</b>	<b>60,2%</b>	<b>67,8%</b>	<b>61,6%</b>	<b>63,6%</b>	<b>62,0%</b>

Fuente: CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (Universidad de Deusto) (2021).



Tabla 3. Población de 15-24 años que ni estudia ni trabaja (%)



Fuente: CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (Universidad de Deusto) (2021).

Ante esta situación, desde Orientación apostamos por el trabajo tutorial como herramienta para desarrollar una serie de hábitos y actitudes de los que la mayoría de este alumnado carece.

### ■ Legislación

La aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, hace que tengamos que tener esta norma presente en los Ciclos Formativos de Grado Básico.

En este sentido, nos interesa tener en cuenta el artículo 30, que hace referencia a los Ciclos Formativos de Grado Básico:

1. El equipo docente podrá proponer a padres, madres o tutores legales y al propio alumno o alumna, a través del consejo orientador, su incorporación a un ciclo formativo de grado básico cuando el perfil académico y vocacional del alumno o alumna así lo aconseje, siempre que cumpla los requisitos establecidos en el artículo 41.1 de esta Ley. Las Administraciones educativas determinarán la intervención del propio alumnado, sus familias y los equipos o servicios de orientación en este proceso.

Los ciclos formativos de grado básico irán dirigidos preferentemente a quienes presenten mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de educación secundaria obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional, velando para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza, con el objetivo de prepararlos para la continuación de su formación.

2. Los ciclos formativos de grado básico facilitarán la adquisición de las competencias de educación secundaria obligatoria a través de enseñanzas organizadas en los siguientes ámbitos:

- a) **Ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales**, que incluirá las siguientes materias: 1.º Lengua Castellana. 2.º Lengua Extranjera de Iniciación profesional. 3.º Ciencias Sociales. 4.º En su caso, Lengua Cooficial.
- b) **Ámbito de Ciencias Aplicadas**, que incluirá las siguientes materias: 1.º Matemáticas Aplicadas. 2.º Ciencias Aplicadas.
- c) **Ámbito Profesional**, que incluirá al menos la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Asimismo, se podrán incluir otras enseñanzas que contribuyan al desarrollo de las competencias.

3. Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado, adoptando una organización del currículo desde una perspectiva aplicada, y fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado. Las Administraciones educativas promoverán la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, otras instituciones y entidades, especialmente las Corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, para el desarrollo de estos programas.



4. La superación de la totalidad de los ámbitos incluidos en un ciclo de grado básico conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para favorecer la justificación en el ámbito laboral de las competencias profesionales adquiridas, el alumnado al que se refiere este apartado recibirá asimismo el título de Técnico Básico en la especialidad correspondiente.

5. Los referentes de la evaluación, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles la promoción o titulación.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Del mismo modo, también es interesante señalar el artículo 41, que recoge el acceso a los ciclos formativos de grado básico:

1. El acceso a los ciclos formativos de grado básico requerirá el cumplimiento simultáneo de las siguientes condiciones:
  - a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso.
  - b) Haber cursado el tercer curso de educación secundaria obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso.
  - c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo formativo de grado básico, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.

## OBJETIVO

Analizar las necesidades reales del alumnado que cursa la actual Formación Profesional Básica y los futuros ciclos formativos de Grado Básico para realizar propuestas de mejora en la intervención con estos alumnos y alumnas.

## MÉTODO

El método utilizado se ha basado en la recogida de información a través de un formulario remitido a las orientadoras y orientadores de aquellos centros donde se imparte la actual Formación Profesional Básica en Navarra.

## RESULTADO

A continuación se detalla la información recogida a través del cuestionario remitido a las y los orientadores de FP Básica.

**\* El formulario nos ha aportado las siguientes respuestas respecto a las necesidades detectadas en el alumnado de la actual FP Básica:**

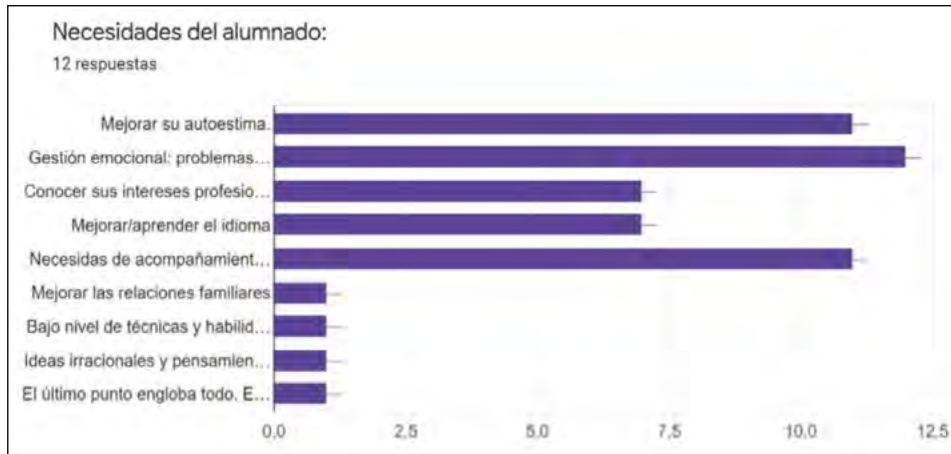
### Opciones en el cuestionario:

- Mejorar su autoestima.
- Gestión emocional: problemas de regulación de su conducta.
- Conocer sus intereses profesionales.
- Mejorar/aprender el idioma.
- Necesidad de acompañamiento en sus procesos personales.

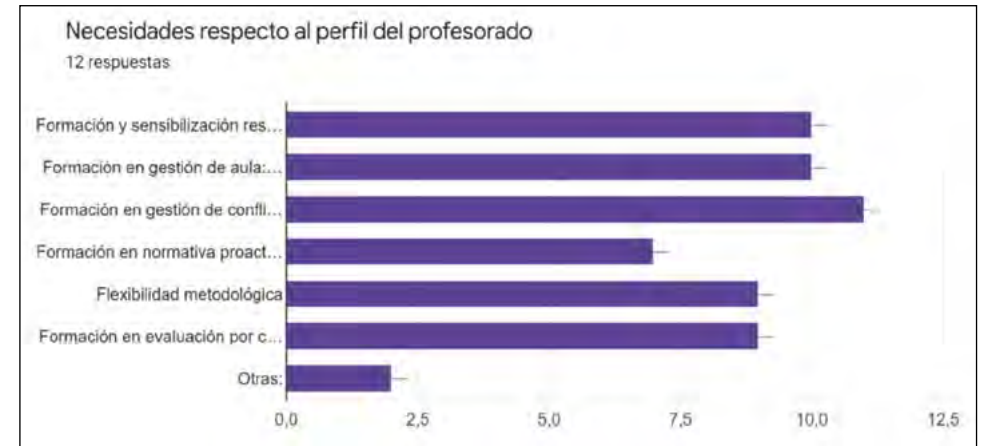
### Otras (aportadas por las personas encuestadas):

- Mejorar las relaciones familiares.
- Bajo nivel de técnicas y habilidades para el estudio. Riesgo alto de abandono. Poca motivación.
- Ideas irracionales y pensamientos limitantes: “no sé, no puedo, esto es imposible, yo nunca/yo siempre, el mundo debería, etc.”. Necesidades relacionadas con su entorno familiar y social.





Formulario de necesidades observadas en los centros de Formación Profesional en Navarra. Elaboración propia.



Formulario de necesidades observadas en los centros de Formación Profesional en Navarra. Elaboración propia.

**\* El formulario nos ha aportado las siguientes respuestas respecto a las necesidades detectadas respecto al perfil del profesorado de Grado Básico:**

**Opciones en el cuestionario:**

- Formación y sensibilización respecto a las características específicas de este alumnado: necesidades y respuesta educativa.
- Formación en gestión de aula: herramientas y estrategias prácticas
- Formación en gestión de conflictos.
- Formación en normativa proactiva.
- Flexibilidad metodológica.
- Formación en evaluación por competencias

Tras la recogida de información se señalan a continuación las principales características que presenta el alumnado de la actual Formación Profesional Básica:

- Absentismo.
- Dificultades de aprendizaje.
- Desconocimiento del idioma en alumnado extranjero.
- Inicios de consumo de sustancias.
- Problemas de regulación del comportamiento.
- Historia de fracaso escolar.
- Problemas de salud mental.
- Bajo nivel de autoestima.
- Escasas habilidades sociales.
- Deficiente uso de las técnicas básicas de trabajo intelectual.
- Inmadurez vocacional.
- Problemas personales, familiares o sociales.
- Desconfianza hacia el entorno.
- Dificultad para planificar proyectos de vida propios e independientes.
- No se responsabilizan de sus decisiones.

Con base en el perfil de este alumnado, se plantean las siguientes propuestas de mejora:

#### PROPUESTA DE **ACOGIDA** EN GRADO BÁSICO:

- ★ Reuniones previas con el profesorado de ESO además de la información recabada en el informe de orientación.
- ★ Entrevistas personalizadas con las familias del alumnado antes de la incorporación del alumnado.
- ★ Durante la primera semana del curso (en periodo lectivo) realizar una acogida por parte del tutor o tutora retrasando el comienzo de las clases y el inicio de la materia curricular para priorizar dinámicas de conocimiento de los miembros del grupo, dinámicas de cohesión grupal y conocimiento del centro educativo, sus normas, otros ciclos que se cursan en el mismo, así como la familia profesional y profesión a la que dan lugar sus estudios de Grado Básico. Durante este mismo periodo, entrevistas individuales con el alumnado por parte del tutor o tutora para recabar información sobre sus intereses, expectativas con respecto al grado que va a comenzar.
- ★ Durante la segunda y tercera semana lectiva, se iniciaría el “Curso 0”, hasta finalizar el mes de septiembre. En este periodo de tiempo se prioriza el aprendizaje de las competencias digitales evaluaciones iniciales y de vulnerabilidad (personal y / o social) e incluso a realizar inmersión lingüística en caso de ser necesario con determinados alumnos y alumnas.

#### PROPUESTAS DE **METODOLOGÍA**:

- ★ Co-docencia: para poder abordar un desarrollo integral de todo el alumnado del grupo.
- ★ Trabajo en equipo de todo el profesorado que imparte clase: Reajuste de horarios. Que el horario del equipo docente permita una reunión

diaria/semanal para coordinarse sobre el trabajo en el aula y con cada alumno o alumna específicamente.

- ★ Trabajar por proyectos, si pueden ser reales y conectados con sus intereses.
- ★ Flexibilización de los espacios y los tiempos en el aula en función de los proyectos y actividades a llevar en el aula.

#### PROPUESTAS PARA LA **ACCIÓN TUTORIAL**:

- ★ Propuesta de realización de un “desayuno comunitario” semanal en periodo lectivo en el que poder poner en común la evolución del grupo y del curso en un ambiente relajado que permita la reflexión general y la búsqueda colaborativa de soluciones a las situaciones que se puedan ir presentando.
- ★ Realización de tutorías individuales para escucha emocional y fomentar la implicación y compromiso de cambio cuando se considere.
- ★ Disposición o colaboración del profesorado de guardia para que se pueda realizar una tutoría individualizada con un alumno o alumna en momentos críticos.
- ★ Poner en valor la necesidad de establecer un vínculo afectivo con este alumnado que tiene baja autoestima y, en ocasiones, desconfianza hacia el profesorado.
- ★ Que se puedan establecer objetivos personales e individuales con cada alumno o alumna para que pueda estar preparados para las siguientes etapas educativas.
- ★ Experiencias de *coaching* o de trabajo entre iguales (alumnado mayor que ha superado con éxito la etapa de FP Básica y que puede servir de modelo al alumnado de esta etapa). Trabajo con las familias de este alumnado en colaboración con el o la promotora escolar y/o servicios sociales.



### OTRAS PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN:

- ✳ Reorganización de la estructura curricular (eliminar la estructura rígida): Que exista una coherencia entre los contenidos que las leyes indican que se debe trabajar en el currículum de esta etapa y la posibilidad de trabajar los módulos por Proyectos intermodulares y/o interciclos (por ejemplo, con temas transversales). Es decir, que el profesorado no tenga la impresión de que por el hecho de poner en marcha un proyecto ha dejado de dar una serie de contenidos (todavía no se tiene claro que los contenidos son un medio para adquirir competencias).
- ✳ Sesión semanal de Educación física (dentro del módulo de Ciencias-CIAP) en las que poder trabajar técnicas de relajación (yoga) e incluso trimestralmente ir a la piscina cubierta.
- ✳ Una formación específica polivalente (en la parte práctica) para aquel alumnado que no tiene claro sus intereses profesionales y le ayude a conocer mejor lo que le gusta y lo que no. Una solución para que pueda ser polivalente, puede ser si el ciclo es dual porque pueden hacerla en diferentes lugares para ir conociendo mejor sus intereses. Para ello, las empresas tienen que tener algún tipo de reconocimiento por acoger a alumnado con este perfil.
- ✳ Posibilidad de cambiar de ciclo en un nuevo proceso de admisión al igual que puede hacer el resto de alumnado de formación profesional.
- ✳ Colaboración en proyectos de Localidad o de zona: Por ejemplo, banco de alimentos, colaboración con asociaciones solidarias, residencia de ancianos, etc. que permitan desarrollar objetivos curriculares y de desarrollo personal y comunitario.
- ✳ Establecer objetivos personales e individuales con cada alumno o alumna para que pueda estar preparados para las siguientes etapas educativas.
- ✳ Si un alumno o alumna deja de faltar a clase (es decir, tener problemas de absentismo) exista alguna forma de evitar la rescisión de matrícula si va mejorando en esta situación.

- ✳ Visibilización en el centro del trabajo realizado por el alumnado de Formación Profesional de Grado Básico realizado para poner en valor esta etapa e ir eliminando los prejuicios y estereotipos.
- ✳ Ampliar la oferta formativa de estos Ciclos Formativos.

### PROPUESTAS PARA EL EQUIPO DOCENTE:

- ✳ Formación continua del profesorado en inteligencia emocional y manejo positivo de conflictos.
- ✳ Formación específica (en el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales) de este profesorado para acceder a estas plazas: Necesidad de formarse específicamente para impartir clase en estos grupos. Reconocimiento del trabajo del profesorado que trabaja en esta etapa educativa (puede ser económico, en los concursos de traslados, etc.).
- ✳ Plan de formación en los centros para que el profesorado nuevo pueda ser ayudado por otro profesorado que tenga más experiencia en este tema.
- ✳ Formación del profesorado en evaluación por competencias (necesidad de formación en rúbricas, listas de cotejo, etc. que permitan que el profesorado se sienta seguro de que está evaluando de manera objetiva y equitativa). Boletín digital para el alumnado en el que se haga un seguimiento del desarrollo de las competencias que va adquiriendo, aspectos a mejorar.





## CONCLUSIONES

Una vez estudiado el perfil del alumnado de Grado Básico hemos podido corroborar que, un número muy significativo de estos alumnos y alumnas se caracteriza por tener un historial de fracaso escolar, derivado en algunos casos de dificultades de aprendizaje, y/o presenta un bajo nivel de autoestima, desmotivación, dificultades en las relaciones sociales y en la regulación del comportamiento, problemas familiares y/o sociales, absentismo y/o inmadurez vocacional, entre otros aspectos destacables.

Como consecuencia de todo ello y tras el análisis de las necesidades observadas tanto en el alumnado como en el profesorado, hemos recopilado algunas propuestas de intervención que, en distintos planos, contribuyen a mejorar la atención y a cumplir con los objetivos de desarrollo personal, social y profesional de nuestros alumnos y alumnas.

En este sentido, se estima necesario ahondar en una mayor coordinación entre profesionales y fomentar la implicación de las familias y/o tutores legales en esta etapa. Además, se considera de vital importancia el uso de metodologías activas así como la ejercitación en técnicas y hábitos de estudio. En la misma línea, la acción tutorial cobra un papel fundamental, tanto a nivel académico y profesional como personal, y para ello la formación del profesorado debe ser continua y específica. Por último, se concluye que es necesario un cambio organizativo en aspectos como la estructura curricular, el tipo de formación recibida, la oferta y/o la posibilidad de cambiar de ciclo, entre otros, que compete principalmente a las Administraciones Educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (Universidad de Deusto) (2021). *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2021 Navarra*. Recuperado de:

[https://www.observatoriofp.com/downloads/2021/regional-reports/Observatorio\\_2021\\_Separata\\_Navarra.pdf](https://www.observatoriofp.com/downloads/2021/regional-reports/Observatorio_2021_Separata_Navarra.pdf)

Dualiza - Fundación Bankia y FP Empresa (2021). *De la teoría a la práctica: experiencias inspiradoras en FP Básica*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=C9torfeLQbU>



# PARTICIPACIÓN DEL ORIENTADOR Y ORIENTADORA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES |

## ORIENTATZAILEAREN PARTE HARTZEA GAITASUN PROFESIONALAK EBALUATZEKO ETA EGIAZTATZEKO PROZESUAN

Autoría:

**M<sup>a</sup> Lourdes Aparicio Ágreda**

**M<sup>a</sup> Isabel Ibarrola Goñi**

**Laura Lacalle Garraza**

**M<sup>a</sup> Nieves Latasa Esevenri**

### **Resumen:**

En este trabajo se analiza y justifica el papel que desempeña la Orientación en el actual marco de Aprendizaje Permanente en el que las personas estamos en constante búsqueda de recursos y estrategias de desarrollo de competencias. Así, se presenta la Información y Orientación como un elemento clave de acompañamiento en el proceso de Evaluación y Acreditación de Competencias (PEAC), recientemente establecido de manera permanente. Se describen las principales características de este procedimiento. También se presenta el método y los resultados obtenidos del estudio realizado con el objetivo de conocer datos relativos al desarrollo de tareas asociadas a la Información y Orientación en el PEAC en los centros de FP de Navarra. Entre la información recogida, destacamos la referida al papel desempeñado e intervenciones realizadas en estas funciones por los orientadores y orientadoras de FP de Navarra durante el curso 2021-2022.

**Palabras clave:** Aprendizaje a lo largo de la vida; Evaluación y Acreditación de competencias profesionales; Formación Profesional; Orientación Educativa; Información y Orientación.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el sistema de Orientación a lo largo de la vida, como proceso fundamental de un sistema de aprendizaje permanente.

En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), señala como objetivo 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (y para todas).

En relación al aprendizaje permanente, la velocidad y diversidad de los avances que tienen lugar en la sociedad actual ha supuesto que, además de ser un beneficio para el desarrollo personal, se haya convertido en una necesidad en todos los ámbitos vitales y, especialmente en el profesional.

Por eso, con objeto de avanzar hacia un sistema de educación y formación a lo largo de la vida, nuestro actual marco legislativo, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), presenta una definición de Formación Profesional que incluye “las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales” (art. 33.2).

También la recién publicada Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, cita entre los principales objetivos la ordenación de un sistema de Formación Profesional capaz de “responder con flexibilidad a los intereses, las expectativas y las aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida acompañe a las personas desde antes de acabar su escolaridad obligatoria y a lo largo de su vida laboral, y que generalice una nueva cultura del aprendizaje”.

Por otra parte, una característica de parte de la población de nuestro país es el de contar con conocimientos y habilidades profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, sin tener un certificado que avale sus competencias profesionales. Por ello, si bien el procedimiento de evaluación y

la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación ya quedó establecido en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, es en el Plan de Modernización de la Formación Profesional (2000) cuando se cita que “la mitad de la población española (48%) de entre 16 y 65 años carece de una acreditación formal de sus competencias profesionales. Esto no significa que no tenga ninguna competencia, sino que no las tienen acreditadas...” (p.25).

Este mismo Plan establece como uno de los principales principios “la generalización de los procedimientos de reconocimiento y acreditación de la competencia profesional de la población activa, en particular de las personas expulsadas del mercado laboral durante esta crisis COVID 19” (p.30).

Este principio sigue la línea del Plan de FP que tiene como misión el crecimiento económico y social la empleabilidad, a través de tres pasos: **reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales; flexibilidad y mejora de la accesibilidad** a la Formación Profesional y a la **orientación profesional**; incorporación de la digitalización, la innovación y el emprendimiento en el sistema de Formación Profesional.

Además, de los once ámbitos en los que se van a centrar las actuaciones, se citan:

- ✦ Reconocimiento y acreditación de las competencias básicas y profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.
- ✦ Orientación profesional.

Por último, como marco legal de actuación de la Orientación Educativa en el proceso de acreditación de competencias profesionales, el Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, hace referencia a la posibilidad de realizar “*funciones de información y orientación general sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones y su implantación en Navarra, incluido el procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia*” en los centros de Formación Profesional” (p.15668).



## OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivos:

- ★ Presentar las principales características de los procedimientos de Evaluación y Acreditación de Competencias (PEAC).
- ★ Conocer la participación de las orientadoras y orientadores de Formación Profesional de Navarra en tareas de Información y Orientación previas a la solicitud de participación en el PEAC.

## MARCO TEÓRICO

### 1. El aprendizaje y la Orientación a lo largo de la Vida en la actual Formación Profesional

La globalización y los procesos de transformación social, incluidos los económicos y laborales que caracterizan al siglo XXI, hace imprescindible un aprendizaje continuo que posibilite el ajuste a un entorno en constante evolución y la exploración de nuevas oportunidades de desarrollo profesional. Es por ello que la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, tiene como uno de sus objetivos la facilitación de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación. Para ello, establece un **Sistema Integrado de Formación**, que incluya la oferta de formación reglada, ocupacional y continua.

También, con el objeto de facilitar la integración de las distintas formas de certificación y la acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales, postula la creación del **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesionales (SNCyFP)**, como eje del sistema. Este se define como:

*el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo (p.22438).*

Entre los **principales fines** que justifican este **SNCyFP** destacan:

- por una parte, el de **proporcionar a las personas interesadas información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.**
- por otra, el de **evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional** cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.

En cuanto a la **Información y Orientación Profesional**, se le atribuye la finalidad de informar sobre las **oportunidades** de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del **progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.**

En el marco actual, y de futuro a corto y medio plazo, no encontramos con la recientemente aprobada **Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo**, que define el Sistema de Formación Profesional a lo largo de la vida como:

*un conjunto, por primera vez, articulado y compacto que identifica las competencias básicas profesionales del mercado laboral, asegura las ofertas de formación idóneas, posibilita la adquisición de la correspondiente formación o, en su caso, su reconocimiento, y pone a disposición de la población un **servicio de orientación y acompañamiento profesional** que permita el diseño de itinerarios formativos individuales y colectivos (Preámbulo, p.43556).*

En cuanto a Orientación profesional, realiza una definición, acorde con el principio del Sistema de Formación Profesional referido al desarrollo personal y profesional de la persona y mejora continua de su cualificación profesional a lo largo de la vida:

*proceso de **información y acompañamiento en la planificación personal del itinerario formativo y profesional** en el marco del Sistema de Formación Profesional, que incluye, al menos, los siguientes ámbitos: posibilidades de formación profesional, elección de una profesión, perfeccionamiento, cambio de*

*profesión, evolución del mercado laboral y oportunidades de emprendimiento, y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera profesional (art. 1, p.43563).*

Destacamos entre los principios, especialmente relacionados con la labor de los orientadores y orientadoras (art. 3):

- **La centralidad de la persona**, potenciando el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo su participación activa, el desarrollo de sus habilidades interpersonales y contribuyendo a superar toda discriminación.
- La **Orientación profesional** como **elemento de acompañamiento** para incentivar la identificación y uso de las **oportunidades formativas en los itinerarios formativos y profesionales**, así como en las **múltiples transiciones a lo largo de la vida**.

También, entre los **derechos** individuales y sociales, la citada Ley señala la formación y acceso a la **orientación profesional**, así como una orientación, formación y readaptación profesionales respetuosa con la igualdad de oportunidades y el principio de igualdad de trato, que establece la Carta Social Europea.

Además, específicamente relacionado con el tema de este trabajo, señalamos el principio:

- Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, el voluntariado u otras vías no formales o informales.

En este proceso, las Administraciones públicas adquieren el compromiso de *“garantizar la difusión del procedimiento y **facilitar a las personas interesadas información y orientación** sobre sus derechos, las acreditaciones oficiales que pueden obtener y los efectos de las mismas” (p.43606).*

## 2. ¿Qué es el procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias?

El presente trabajo de investigación se sitúa en este marco, ya que el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra asumió en el año 2020 las competencias en materia de Formación para el Empleo certificable y acreditable y de acreditación de competencias profesionales.

El PEAC, además de ser un principio de la actual Ley Orgánica de FP (2022), es uno de los objetivos del actual sistema de Formación Profesional.

Con el fin de exponer este proceso, en primer lugar, citamos la definición, de acuerdo al Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio: *“el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación” (p. 72705).*

De acuerdo con los señalado en un apartado anterior, este **PEAC**, tiene como **finalidades**:

- Evaluar las competencias profesionales que poseen las personas, adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación.
- Acreditar oficialmente las competencias profesionales, favoreciendo su puesta en valor con el fin de facilitar tanto la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo, como la progresión personal y profesional.
- Facilitar a las personas el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional, ofreciendo oportunidades para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

La evaluación de la competencia es el procedimiento sistemático por el que se recogen pruebas o evidencias del desempeño profesional de un trabajador o trabajadora, de las que se infiere, con fiabilidad, lo que este es capaz de realizar frente a los estándares establecidos en una Cualificación profesional. A través de este proceso, la persona candidata puede obtener





la acreditación de unidades de competencia que forman parte de un Título de Formación Profesional o de un Certificado Profesional.

Finalizado el procedimiento, se le informará de las posibilidades de formación para complementar su formación, bien para acreditar otras unidades de competencia en convocatorias posteriores y/o para continuar su formación para obtener el Título de Formación Profesional o de un Certificado de Profesionalidad.

### 3. ¿Quién y cómo puede participar en el PEAC?

Puede participar cualquier persona que tenga una competencia profesional adquirida, bien por medio de la experiencia laboral, a través de la realización de actividades no remuneradas o por formación no formal, y que no tenga una certificación o titulación profesional con efectos académicos y/o profesionales relacionados con la misma.

Además, tienen que cumplir una serie de requisitos referidos a la nacionalidad o residencia, edad y experiencia laboral y/o no formal relacionada con las competencias profesionales que desea acreditar.

Tabla 1. Requisitos de participación en el PEAC

NACIONALIDAD O RESIDENCIA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer nacionalidad española, o</li> <li>• Poseer certificado de registro de ciudadanía comunitaria o tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o</li> <li>• Ser titular de autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor.</li> </ul>	
Para COMPETENCIAS BÁSICAS (Nivel 1)	Para COMPETENCIAS PROFESIONALES TÉCNICAS (Nivel 2) o TÉCNICAS SUPERIORES (Nivel 3)
EDAD	
18 años	20 años
RELACIONADA CON LAS COMPETENCIAS A ACREDITAR	
EXPERIENCIA LABORAL adquirida en los últimos 15 años antes de la presentación de la solicitud. Y/O FORMACIÓN NO FORMAL adquirida en los últimos 10 años antes de la presentación de la solicitud.	
Experiencia laboral de 2 años con un mínimo de 1200 h.	Experiencia laboral de 3 años con un mínimo de 2000 h.
FORMACIÓN: El nº de horas será como mínimo el mismo que el del certificado de profesionalidad correspondiente.	
En los casos en los que las UC profesional que se vayan a valorar cuenten, por su naturaleza, con requisitos adicionales, poseer documento justificativo de cumplirlos.	

Para ello, cada Comunidad Autónoma ha establecido sus herramientas de solicitud de participación. Así, en la Comunidad Foral de Navarra, en primer lugar, la persona interesada ha de presentar una solicitud de participación online.

Figura 1. Formulario online de solicitud de participación en el PEAC

**SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

GOBIERNO DE NAVARRA | MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL | PLAN DE RECUPERACIÓN, TRANSICIÓN Y RESILIENCIA | COMISIÓN EUROPEA

**APELLIDO 1 \*** **APELLIDO 2** **NOMBRE \***

**DNI/NIE \*** **Fecha de Nacimiento \*** **Sexo \*** **Nacionalidad \***

**Domicilio \*** **Código Postal \*** **Localidad \*** **Provincia \***

**Teléfono móvil \*** **Correo electrónico \***

**Estudios realizados** **Certificados de profesionalidad** **Situación laboral \*** **Empresa**

**Descripción**

A continuación, seleccione la familia profesional y la cualificación profesional que desea acreditar. Si no la conoce, puede localizarla previamente en esta [página web](#)

**Familia Profesional \***

**Cualificación Profesional \***

Acepto y Confirmo la [Política de Privacidad](#)

**ENVIAR**

Fuente: Gobierno de Navarra <https://cutt.ly/2JgPdUH>

Una vez que se haya formado un grupo de personas que solicitan acreditación de una misma familia profesional, se les comunica el plazo de realización de la inscripción y entrega de documentación justificativa de los requisitos. Una vez que se verifica el cumplimiento de los requisitos y si la persona interesada es admitida, ésta puede inscribirse en el PEAC.

Este proceso consta de las siguientes **fases**:

- **Asesoramiento**: en la preparación del proceso de evaluación y cumplimiento de documentación.
- **Evaluación de la competencia profesional**: de acuerdo con el plan, métodos e instrumentos establecidos.
- **Acreditación y registro de la competencia profesional**: una vez superado el proceso de evaluación se expedirá una acreditación de las Unidades de Competencia en las que haya demostrado su competencia profesional.

Además, el ya citado Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, se compromete a garantizar un **servicio de información y orientación** a todas las personas que la soliciten, sobre la **naturaleza y las fases del procedimiento**, el **acceso** al mismo, sus derechos y obligaciones.

Por eso, a partir de la publicación del Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo, y su contextualización en Navarra, mediante la Resolución 29/2021, de 12 de abril, cuando se establece un **procedimiento abierto con carácter permanente** y, teniendo en cuenta el compromiso de las Administraciones de garantizar la formación y actualización de los orientadores y orientadoras y de otros profesionales de las Administraciones educativas y laborales para el desarrollo de estas funciones, el Servicio de FP del Gobierno de Navarra organiza una sesión informativa **dirigida a los orientadores y orientadoras** y personas de Administración de Servicios de los centros de FP públicos de Navarra en abril de 2021.

## MARCO EMPÍRICO

De acuerdo con el objetivo de este trabajo dirigido a conocer la participación de las orientadoras y orientadores de Formación Profesional de Navarra en tareas de Información y Orientación previas a la solicitud de participación en el PEAC, hemos realizado un estudio descriptivo, de tipo cuantitativo y transversal, referido al curso 2021-2022.

### Muestra y participantes

Se ha solicitado información referida al tema de estudio a los orientadores y orientadoras de centros de titularidad pública que imparten FP de la Comunidad Foral de Navarra, habiendo participado 13 de los 18 centros existentes, es decir el 72,2% del total.

### Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario, elaborado ad hoc, mediante un formulario de Google Form. Incluye siete preguntas, de las cuales seis son informativas y una de opinión. En cuanto al margen de respuesta, cinco son preguntas cerradas y dos son abiertas.

### Proceso seguido

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

- \* Análisis de la legislación y documentación del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- \* Puesta en común de la situación en los centros de las personas que hemos realizado el presente trabajo.
- \* Creación de un cuestionario mediante formulario google “ad hoc” por parte de las integrantes del equipo de trabajo
- \* Envío del cuestionario a los orientadores y orientadoras de FP solicitando su cumplimentación.
- \* Análisis de los datos obtenidos.
- \* Elaboración de conclusiones y cuestiones abiertas.





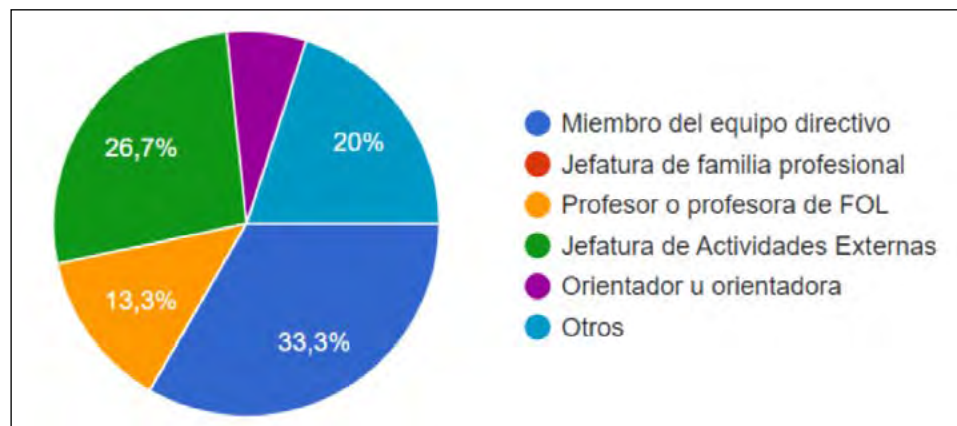
## RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación se presenta la información, experiencias y algunas opiniones de los orientadores y orientadoras de FP referidas al proceso de Información y Orientación relacionados con el PEAC que se ha llevado a cabo en los centros en el curso 2021-2022.

### ■ Profesionales de los centros de FP con funciones de Información y Orientación del PEAC

Como consecuencia de la regulación del carácter permanente del PEAC profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación y siendo la participación de los Centros Integrados de FP una de las funciones que tiene atribuidas, el departamento de Educación ha dotado a estos centros con horas de dedicación a estas tareas durante el presente curso académico.

Gráfico 1. Profesional responsable de la Información y Orientación del PEAC en el centro.



Se puede observar que son variados los perfiles profesionales a los que se les ha adjudicado estas funciones. Así, destacamos que en un 33% de los centros de FP han sido los propios equipos directivos los que las han asumido. En cuanto a la atribución de estas tareas de Información y Orientación a orientadores y orientadoras, solamente una persona ha sido incluida entre la comisión de centro creada.

### ■ Solicitudes de Información y Orientación del PEAC atendidas en los centros de FP

El PEAC es un objetivo estratégico recogido en las directrices europeas y estatales en el El Plan de Modernización de la Formación Profesional y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, y que cuenta “con una dotación máxima para Navarra de 2.048.614,44 euros anuales de aquí a 2023, lo que va a permitir atender a un gran número de personas que quieran tomar parte en este procedimiento” (Gobierno de Navarra, 2021). Es decir, se esperaba una importante demanda de solicitudes de participación y, en consecuencia, de Información y Orientación.

Gráfico 2. Personas, interesadas en participar en el PEAC, que se han puesto en contacto con el centro de FP para solicitar información durante el curso 2021-2022.

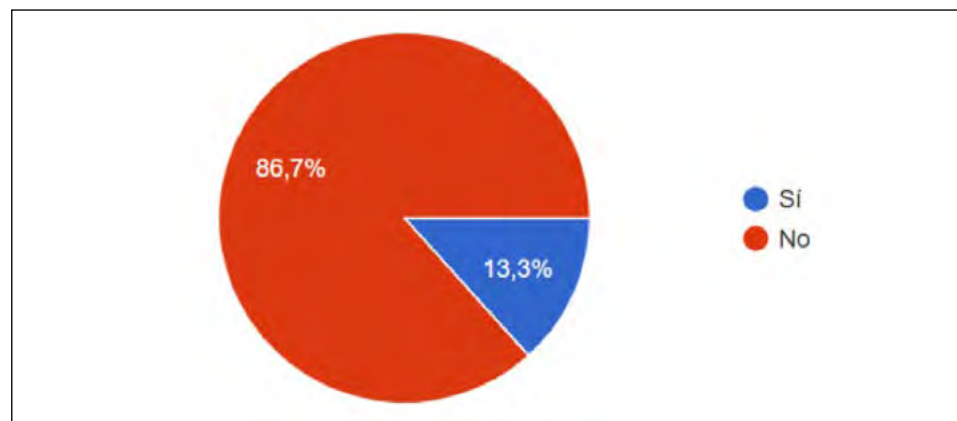


Tal y como se observa, la mayoría de los centros de FP han tenido muy pocas solicitudes, es decir, menos de 10 personas a lo largo de todo el curso; siendo un centro el que informa que ha tenido entre 21 y 50 personas; mientras que en ninguno se ha superado esta cifra.

### ■ Participación del orientador y orientadora en la Información y Orientación en el PAEC

Es esta una de las funciones asociadas a nuestro perfil profesional y para la cual recibimos formación el curso pasado.

Gráfico 3. Intervención del orientador y orientadora en la Información y Orientación a personas interesadas en el PEAC.



Podemos observar que, si bien han sido escasas las solicitudes recibidas en los centros de FP, la mayoría (86,7%) de las orientadoras y orientadores no han realizado ninguna tarea asociada a este proceso, siendo el 13% las que han atendido a un reducido número (3 y 4) de personas interesadas en el proceso.

### CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

La importancia que en estos momentos tiene, tanto a nivel individual como social, la formación y desarrollo de competencias de forma permanente, hace que la Orientación a lo largo de la vida cobre una importancia fundamental en los procesos vitales de las personas. Por ello, también la Información y Orientación en el actual sistema de Formación Profesional y, en particular el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no for-

males de formación, es un servicio que está reconocido como necesidad, derecho, objetivo y finalidad en el marco educativo y legislativo actual.

Por otra parte, es una función reconocida como una de las que desempeñamos los orientadores y orientadoras de los centros de FP de Navarra y, por ese motivo, fuimos uno de los perfiles profesionales a los que el departamento de Educación dió información sobre el proceso. En este sentido, tal y como hemos recogido en las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario: *“No ha respondido a las expectativas que nos generaron en la reunión del curso pasado. Entendimos que como colectivo de orientación íbamos a tener un papel informativo que no se ha dado, y pensamos que iba a ser interesante implementar un protocolo de atención”*. Esta es una de las razones por las que las orientadoras que hemos realizado este estudio elegimos este tema de trabajo al inicio de curso.

Relacionada con la expresión anterior, existe la percepción de existir *“un gran vacío en qué perfil profesional se encarga de ello. Tras la sesión informativa del curso pasado no se nos ha informado de nada más... ni ha participado”*.

Además, recogemos la opinión de que *“orientación educativa tiene una labor de asesoramiento que se está obviando o trasladando a otras personas. En el Servicio Navarro de Empleo los orientadores/as recibieron formación y asesoran en ese proceso. En nuestro caso, no se ha realizado de esta forma, ya que no hemos tenido ni una cosa ni otra”*.

En este sentido en los casos en que el y la orientadora del centro de FP ha realizado tareas asociadas a esta función se han tenido lugar *“a principios de curso, cuando todavía no se conocía sobre el procedimiento a seguir en el caso de solicitudes y mientras se determinaba que la persona responsable en el centro”*.

Por otra parte, es también una realidad vivida en los centros y que se refleja en los datos obtenidos en este estudio es que *“el dpto. de Educación se había previsto que iba a ser demandado por muchas personas, pero la carga de trabajo que ha supuesto en los centros ha sido muy poca”*.

Siendo esta la situación, consideramos que la Información y Orientación en el PEAC están especialmente relacionadas con el desarrollo de un itinerario de vida y profesional, destacando la *“centralidad de la persona”*, y acorde con los principios de la Orientación Educativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de la Unión Europea (2018). *Proyecto de Resolución: Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente.*

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF>

European Lifelong Guidance Policy Network (2011). *Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida* (ELGPN). Informe resumido. (P. Cabello, Trad.). Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

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

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

Gobierno de Navarra (2021). *Educación presenta la campaña "Aprovecha tu experiencia / Aprobetxatu zure esperientzia" para la acreditación de competencias profesionales* [Sitio web]. Recuperado, 15 de abril de 2022, de:

<https://cutt.ly/GJkT4Tv>

Gobierno de Navarra (s.f.). *Acreditación de la competencia profesional* [Sitio web]. Recuperado, 24 de mayo de 2022, de:

<https://goo.su/t1jFof>

UNESCO (2015). *Educación 2030*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

*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*. Boletín Oficial de Navarra, 145, de 29 de noviembre de 2010, 15666-15670. (corr. err., BON 24/12/2010)

<https://bon.navarra.es/es/boletin/-/sumario/2010/145>

*Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, 147, de 20 de junio de 2002, 22437-22442.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-12018&b=8&tn=1&p=20201230#a5>

*Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. Boletín Oficial del Estado, 205, de 25 de agosto de 2009, 72704-72727.

<https://www.boe.es/boe/dias/2009/08/25/pdfs/BOE-A-2009-13781.pdf>

*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

*Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. Boletín Oficial del Estado, 59, de 10 de marzo de 2021, 27628-27632.

<https://www.boe.es/boe/dias/2021/03/10/pdfs/BOE-A-2021-3700.pdf>

*Resolución 29/2021, de 12 de abril, del Director General de Formación Profesional, por la que se aprueban, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra, las bases que regirán en el procedimiento abierto de manera permanente para el reconocimiento y acreditación de competencias profesionales asociadas a las cualificaciones definidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*.

<https://www.navarra.es/documents/48192/6873350/BON+Resoluci%C3%B3n+PEAC.pdf/3f109a6d-041a-7418-41b3-329df9cedf56?t=1618479504847>

*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, 78, de 1 de abril de 2022, 43546-43625.

<https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/01/pdfs/BOE-A-2022-5139.pdf>



# COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN FP Y SU EFECTO EN LA EMPLEABILIDAD

Autoría:

**Lore Orozko Egiluz**

**Asunción Vega Osés**

**Clara Zubiaur Beguiristáin**

**Davinia Morales Morales**

**Ainhoa Ayerra Nogués**

**Ainhoa Tobar Beperet**

## Resumen:

A diario, encontramos en la prensa noticias relacionadas con la formación y empleabilidad del alumnado en España: “El 75% de los profesores considera que sus alumnos no están preparados para la vida laboral” (ABC Educación 2022, extraído del V Informe Young Business Talents: La visión del profesor sobre la situación de la educación en España); “Los estudiantes llegan más preparados, pero con menos habilidades sociales” (De la Fuente, R. 2022). Con el presente artículo se pretende analizar algunas de las actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Foral de Navarra para la mejora de la empleabilidad de las personas mediante el desarrollo de competencias transversales, personales y sociales y, a partir de dicho análisis, concluir una propuesta de formación en los centros de FP para mejorar la empleabilidad del alumnado.

**Palabras clave:** Competencias transversales, soft skills, competencias blandas, empleabilidad.



## DESARROLLO

En la sociedad actual, una sociedad líquida (Bauman, 2002), se exige que las personas desarrollen unas competencias que les permitan adaptarse a los cambios constantes que se producen tanto en el ámbito personal como en el profesional. Rocío Rodríguez, responsable de EY España, firma líder en servicios profesionales de auditoría y consultoría, en una entrevista en La Vanguardia, afirma que su empresa busca “personas con ganas de trabajar en un entorno multicultural e internacional y que aporten flexibilidad y creatividad, necesarias en esta situación cambiante”. A su vez, el Estudio Necesidades de las empresas en recursos humanos de enero de 2022 de la Cámara de Comercio de España concluye que el 42,1% de las empresas admite que las habilidades blandas o *soft skills* han ganado peso dentro de las competencias que requieren a su plantilla, destacando la gestión del tiempo, el trabajo en equipo, las habilidades digitales y la creatividad. También en el Informe de la Sociedad Digital en España 2020-21 se recoge que el 80% de las personas que ejercen el liderazgo en el mundo empresarial considera que las habilidades blandas son cada vez más relevantes, siendo estas habilidades transversales a la carrera profesional las que aumentan las posibilidades de reclutamiento de la persona candidata. En este informe se destacan las siguientes habilidades: trabajo en equipo, resiliencia, liderazgo, motivación, capacidad de comunicación, creatividad, gestión del estrés, compromiso con la calidad del trabajo, la orientación al cliente, capacidad de decisión, capacidad negociadora y control del tiempo. En la misma línea se ubican las conclusiones aportadas por Acciona en su artículo “Descubre las *soft skills*”, la nueva llave del éxito profesional. Según Matías Ponce, citado en este artículo, “las *soft skills* ya suponen entre el 70% y 80% del peso de la decisión en un proceso de selección, frente a los conocimientos y habilidades duras o técnicas”. A su vez, en el estudio de LinkedIn referido en el artículo, se revela que el 57% de las personas que dirigen las empresas valoran más las habilidades blandas que las *hard skills* y que el 89% de los despidos en las organizaciones se producen por deficiencias en las *soft skills*. En este estudio se incluyen las siguientes competencias como las más demandadas por las empresas: creatividad, persuasión, colaboración, capacidad de adaptación y gestión del tiempo.

En los Departamentos de Orientación de los Centros de Formación Profesional participantes en el presente artículo, se viene constatando desde hace unos años la necesidad de propiciar desde los propios centros una formación que permita al alumnado desarrollar no solo las competencias técnicas que definen la profesión elegida, sino también sus competencias personales, sociales, transversales... (las denominadas *soft skills*), pues se considera que, en gran medida, éstas van a ser las que determinen el éxito laboral en su futuro profesional.

Pero, ¿qué se entiende por competencias transversales? En el portal de búsqueda de empleo Infojobs, encontramos la siguiente definición: “Las *soft skills* o habilidades blandas son aquellas que forman parte de la personalidad de un profesional y nos hablan de su manera de trabajar, actuar y operar en su puesto de trabajo”, destacando las siguientes 10 habilidades por ser las más demandadas por las empresas: trabajo en equipo, proactividad, resolución de conflictos, orientación a resultados, adaptación al cambio, tolerancia a la presión, toma de decisiones, comunicación eficaz, empatía y escucha activa. Se podría concluir que las *soft skills* o habilidades blandas, a diferencia de las habilidades duras, son competencias no técnicas, relacionadas con la forma de trabajar y dependientes entre otros aspectos de la actitud, de la manera de organizarse el tiempo y de gestionar las tareas y de la manera en que se interactúa con otras personas y se resuelven los conflictos.

### Recogida de información

Para disponer de una percepción más amplia, se han llevado a cabo entrevistas con las Jefaturas de los Departamentos de Relaciones Externas de los Centros de Formación Profesional. Desde dichas Jefaturas, también se da muchísimo valor a la formación personal y social del alumnado, ya que en su relación con las empresas, comprueban año a año que, en muchas ocasiones, la demanda está enfocada a ésta y no tanto a las competencias técnicas. Las empresas quieren alumnos y alumnas “majicos”, que tengan buena actitud de aprendizaje, que sean responsables, puntuales, con capacidad para organizarse, que sepan cumplir con las normas y puedan trabajar en equipo, que sepan comportarse en función de las diferentes situaciones, etc., situando frecuentemente estas competencias transversales por

encima de las técnicas (“no pasa nada si no sabe soldar bien, ya aprenderá, pero que sea un buen alumno”).

A su vez, también se ha recabado información del Servicio Navarro de Empleo. En entrevistas mantenidas con técnicos del SNE de Tudela, se ha enfatizado la necesidad de que el alumnado adquiera competencias de tipo personal y social, además de las competencias técnicas. Si bien estas últimas resultan determinantes a la hora de superar un proceso de selección de candidaturas, centrado principalmente en el currículum, las competencias transversales puestas en juego en las entrevistas son las que realmente determinan que dicha candidatura acceda al puesto de trabajo, pues se suelen buscar personas con don de gentes, que sean polivalentes y resolutivas. Además, se considera que la causa de la permanencia en el puesto está estrechamente relacionada con dichas competencias. En el SNE se da tal importancia al desarrollo de las competencias transversales que se ofrecen cursos específicos de formación a las personas en búsqueda o mejora de empleo. Estos cursos suelen ser impartidos por orientadores y orientadoras laborales del propio SNE pero también de entidades con las que existe convenio (como Rodoia) y se centran principalmente en el establecimiento del objetivo profesional, en la elaboración del currículum y en la preparación de las entrevistas, donde se trabaja de manera indirecta el desarrollo de competencias transversales. Un ejemplo claro de estas actuaciones las encontramos en el Programa de orientación laboral “Lanzadera Conecta Empleo” impulsado por Fundación Santa María la Real y Fundación Telefónica, con la colaboración del SNE.

También desde las Universidades se está impulsando cada vez más este tipo de formación complementaria que persigue que su alumnado desarrolle las competencias transversales. Así en la UPNA, en colaboración con la Fundación Universidad-Sociedad, Innovasocial, Fundación Caja Navarra y Fundación La Caixa, se ofrece un programa de formación personal, profesional y social que favorece el autoconocimiento y el entrenamiento en las competencias transversales, consideradas determinantes en la empleabilidad. Para ello, ofertan tres cursos para sus estudiantes de grado reconocidos con hasta 6 créditos de extensión universitaria con recursos propios de evaluación y autoevaluación (Test 360°) y también cursos y talleres impulsados por Fundación UPNA y en colaboración con el SNE destinados a me-

jorar la empleabilidad de su alumnado, donde se pone el foco en el autoconocimiento (puntos fuertes y débiles), el establecimiento de un objetivo profesional, la elaboración del currículum y la preparación de la entrevista. Como colofón, anualmente la Fundación Universidad-Sociedad organiza el Encuentro de Empleo y Emprendimiento de la UPNA que permite un espacio de encuentro entre organizaciones en busca de talento y jóvenes en busca de oportunidades profesionales y mejora de su empleabilidad.

El Servicio de FP del Departamento de Educación de Navarra viene impulsando el trabajo colaborativo basado en proyectos desde hace varios cursos, con su programa Kimua. Sin embargo, aún son demasiados los ciclos formativos en los que no se ponen en práctica estas metodologías. Supone un cambio de visión, una manera diferente de entender la Formación Profesional. Tal es la importancia que desde el Servicio se está dando al desarrollo de las competencias transversales que se están impulsando actuaciones específicas para ello. Así, encontramos el Protocolo de Colaboración con el SNE, que, además de permitir al alumnado conocer de primera mano la cartera de servicios de empleo, posibilita el tratamiento de las competencias transversales en la preparación de entrevistas de trabajo específicas de cada sector. Por otro lado, desde hace varios cursos, se está llevando a cabo el Taller Giltza en colaboración con Fundación Emplea, empresa de inserción laboral, y con el SNE, que pretende potenciar la empleabilidad del alumnado mediante el desarrollo de competencias transversales (personales y sociales) como son el trabajo en equipo, la organización y planificación, la iniciativa, la aportación de alternativas, la resolución de conflictos, el desarrollo de la competencia oral, la autonomía, la colaboración, etc. Todo ello mediante una metodología activa y participativa, que parte de un reto real y que pretende trasladar a sus participantes a una situación de búsqueda de soluciones.

### **Análisis de programaciones de FP**

Se ha llevado a cabo un análisis de programaciones de varios módulos de diferentes ciclos formativos para conocer el valor que se da al aprendizaje de las competencias transversales, tanto en la planificación y uso de metodologías que favorezcan su desarrollo como en la determinación de los criterios de evaluación. A modo de conclusión, se observa que, en



la mayoría, sí se contemplan algunas competencias transversales en los criterios de evaluación, englobadas en el concepto actitud, pero en muy pocas se define cómo se van a trabajar ni evaluar. Además, en esta revisión de programaciones, se ha localizado todo un bloque temático dedicado a las competencias transversales en el módulo de Formación y Orientación Laboral y en el de Empresa e Iniciativa Emprendedora que aparece en todas las programaciones revisadas pero que, en algunas ocasiones, se limita a su aproximación conceptual y no tanto a su desarrollo y puesta en marcha. Se ha comprobado que en los currículos de los ciclos, en el módulo de FOL, se establece como resultado de aprendizaje: aplicar las estrategias del trabajo en equipo y las habilidades de comunicación, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización. Así como en el módulo de EIE: Reconocer y aplicar las competencias personales relacionadas con la comunicación, el liderazgo, la creatividad y el compromiso, valorando su importancia en el desarrollo de actividades profesionales por cuenta propia y por cuenta ajena. También se ha percibido una gran diferencia en el tratamiento de las competencias transversales en aquellos módulos de ciclos en los que se trabaja con personas con respecto a módulos de ciclos de corte más industrial o artístico, donde el tratamiento es más superficial o a veces inexistente.

### **Análisis de las nuevas leyes de Educación y de Formación profesional**

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se apuesta por un aprendizaje competencial basado en proyectos. Tal es así que ya en su preámbulo se contempla que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias que aparecen enunciadas en el articulado, y que podrán integrarse en ámbitos. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias.

Un análisis más profundo merece la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, por ser la

etapa formativa objeto de este artículo. En dicha ley, se incorpora a los ciclos formativos el denominado Proyecto Intermodular y en su Artículo 2, Definiciones, se recoge la definición de las competencias básicas, muy relacionadas con lo que venimos denominando competencias transversales, como aquellas que son consideradas necesarias para la realización y desarrollo personal para participar activamente en la sociedad o mejorar la empleabilidad. Se añade que el desarrollo de estas competencias quedará incorporado en cualquier oferta de formación profesional. Asimismo en su artículo 3, Principios, encontramos 2 principios que refuerzan la idea de un desarrollo integral de la persona, siendo el a) Desarrollo personal y profesional de la persona y mejora continua de su cualificación profesional a lo largo de la vida y el h) Centralidad en la persona, potenciando el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo su participación activa, el desarrollo de sus habilidades interpersonales y contribuyendo a superar toda discriminación. Estos principios rigen el establecimiento del currículo y sus elementos básicos, tal y como se recoge en el Artículo 13: Todo currículo de la formación profesional tendrá por objetivo facilitar el desarrollo formativo profesional de las personas, promoviendo su formación integral, contribuyendo al desarrollo de su personalidad en todas sus dimensiones, así como al fortalecimiento económico del país, del tejido productivo y su posicionamiento en la nueva economía, a partir de la cualificación de la población activa y de la satisfacción de sus necesidades formativas a medida que se producen. A tal fin, deberá incorporar contenidos culturales, científicos, tecnológicos y organizativos, así como contenidos vinculados a la digitalización, la defensa de la propiedad intelectual e industrial, la sostenibilidad, la innovación e investigación aplicada, el emprendimiento, la versatilidad tecnológica, las habilidades para la gestión de la carrera profesional, las relaciones laborales, la prevención de riesgos laborales y medioambientales, la responsabilidad profesional, las habilidades interpersonales, los valores cívicos, la participación ciudadana y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En el Artículo 40, Organización y estructura de los ciclos, se recoge b) Módulos profesionales no asociados a estándares de competencia profesional, sino a la orientación laboral, el emprendimiento, y competencias transversales y para la madurez socioprofesional.



## CONCLUSIONES

Entendemos que la sociedad y el mercado laboral reclaman un cambio y las nuevas leyes de Educación y Formación Profesional así lo establecen.

Consideramos que el desarrollo de las llamadas competencias blandas en FP es imprescindible, pues estamos formando a futuros y futuras profesionales y, en gran medida, de ello va a depender su empleabilidad y su éxito laboral.

Creemos que, aunque se están llevando a cabo numerosas buenas prácticas en muchos centros y el mismo Departamento de Educación está impulsando un cambio metodológico y propiciando actuaciones que complementan la formación, la necesidad continúa en muchos casos sin cubrirse. Consideramos que es prioritario el trabajo planificado, consciente y motivado sobre estas competencias en la práctica diaria de las aulas de los centros de FP. Deben ser incluidas en las programaciones de los ciclos, concretadas en resultados de aprendizaje y valoradas en consonancia. Para ello, consideramos que la solución viene del cambio metodológico propuesto e impulsado por el Departamento de Educación con su programa Kimua. Cambio a una metodología activa, cooperativa, que busque resolver retos reales, donde se desarrollen las competencias técnicas, sí, pero también las competencias transversales. Somos conscientes de las dificultades que entraña un cambio metodológico de tal calado, pero también creemos firmemente que, poco a poco y con voluntad, se pueden ir introduciendo pequeñas cuñas, actividades y, por qué no, proyectos que favorezcan el desarrollo de las competencias transversales. Y es el profesorado el principal agente de cambio, pues es el responsable de las programaciones, pero detrás tiene que contar con toda una red de apoyo y recursos que faciliten su labor docente.

Dado que en todos los centros de FP se cuenta con un Departamento de Formación y Orientación Laboral y puesto que el tema de las competencias transversales supone todo un bloque de contenidos en el currículo del módulo de FOL (1º de todos los ciclos de FP de Grado Medio y Superior) y también presente en el de EIE (2º de todos los ciclos de FP de Grado Medio y Superior), consideramos que una buena manera de reforzar el aprendizaje de estas competencias es mediante su puesta en práctica en estos

módulos, trabajando en equipo, favoreciendo la resolución de conflictos, potenciando la comunicación, la escucha, la empatía, etc.

Por otro lado, dado que en todos los centros de FP también se cuenta con un Departamento de Orientación, se debería incluir el tema de las competencias transversales en los Programas de Orientación Académico – Profesional, siendo una parte importante del contenido de las charlas de Orientación realizadas por el personal de Orientación. A su vez, consideramos que sería muy enriquecedor contar con recursos y herramientas como el Test 360º de habilidades utilizado por la UPNA que permite hacer una evaluación, coevaluación y autoevaluación de las debilidades y fortalezas como punto de partida pero también durante el proceso de aprendizaje y al término del mismo. Al respecto, planteamos la conveniencia de que el Departamento de Educación invierta en un sistema informático que pueda ser utilizado por todos los alumnos y alumnas de FP de Navarra (más de 13.800 alumnos y alumnas en el curso 2021-2022) al igual que hace la UPNA con su alumnado, para poder establecer líneas de mejora y opciones formativas personalizadas.

Como hemos dicho con anterioridad, consideramos que la mejor manera de llevar a cabo un aprendizaje de las competencias transversales es incluyéndolas en las programaciones de todos los módulos de los ciclos formativos. En los Anexos aportamos ejemplos de buenas prácticas compartidas por compañeros y compañeras docentes en FP que pueden servir de ayuda para introducir este cambio que consideramos tan necesario e importante. Agradecemos su generosidad a Javier Navarro, profesor del Departamento de Frío/Calor del CIP Virgen del Camino, a Virginia Mata, profesora del Departamento de FOL en el CIP Virgen del Camino y a Roberto Ramírez profesor del Departamento de Actividades Físico Deportivas del CIP ETI Tudela que no han dudado en compartir su experiencia con nosotras, facilitándonos algunos de los materiales que utilizan en su práctica docente. Gracias.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acciona People. (agosto de 2019). Descubre las “soft skills” la nueva llave para el éxito profesional.

<https://people.acciona.com/es/tendencias-e-inspiracion/soft-skills-nueva-llave-para-el-exito-profesional/>

Bluemedio Studio. (19 de mayo de 2022). Rosa de la Fuente (UCM): “Los estudiantes llegan más preparados, pero con menos habilidades sociales”. *20 Minutos*.

<https://www.20minutos.es/noticia/5001737/0/rosa-de-la-fuente-universidad-complutense-entrevista/>

Cámara de Comercio de España. (4 de enero de 2022). Estudio necesidades de las empresas en recursos humanos. Perfiles técnicos y FP, los más demandados por la mitad de las empresas en un entorno post- COVID.

<https://www.camara.es/perfiles-tecnicos-y-fp-los-mas-demandados-por-la-mitad-de-las-empresas>

El 75% de los profesores considera que sus alumnos no están preparados para la vida laboral. (28 de marzo de 2022). *ABC Educación*.

[https://www.abc.es/familia/educacion/abci-75-por-ciento-profesores-considera-alumnos-no-están-preparados-para-vida-laboral-202203241118\\_noticia.html](https://www.abc.es/familia/educacion/abci-75-por-ciento-profesores-considera-alumnos-no-están-preparados-para-vida-laboral-202203241118_noticia.html)

Fundación Universidad- Sociedad. UPNA. (26 de mayo de 2022). Folleto: *Formación en competencias de desarrollo personal*.

[https://www.unavarra.es/digitalAssets/241/241456\\_100000Folleto-Formacion-en-Competencias-Transversales\\_2020.pdf](https://www.unavarra.es/digitalAssets/241/241456_100000Folleto-Formacion-en-Competencias-Transversales_2020.pdf)

Habilidades blandas. Qué son las soft skills y por qué tienes que trabajarlas para destacar sobre los demás candidatos. (19 de octubre de 2021). *La Vanguardia Barcelona*.

<https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20211019/7800009/que-son-softskills-por-que-ayudaran-destacar-candidatos-encontrar-trabajo.html>

Infojobs (26 de mayo de 2022). *¿Sabes cuáles son las habilidades más valoradas por las empresas? Las soft skills o habilidades blandas son aquellas que forman parte de la personalidad de un profesional.*

<https://orientacion-laboral.infojobs.net/sabes-cuales-habilidades-mas-valoradas-empresas>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>



## ANEXOS

## ANEXO 1: DPTO. DE FRÍO/CALOR – DOCUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

## ESQUEMA DE EVALUACIÓN

PONDERACIÓN INTERNA					
Descripción		Peso	Profesor	Grupo COEVALUACIÓN	Estudiante AUTOEVALUACIÓN
<b>Ejecución del proyecto</b>		<b>40%</b>	50%	25%	25%
Presentación		Todos por igual			
Memoria					
Esquemas de funcionamiento					
Planos					
Cálculos					
Presupuestos					
Documentación de puesta en servicio					
<b>Ejecución de la práctica</b>		<b>15%</b>	100%	0%	0%
Calidad del montaje y funcionamiento de las instalaciones. Puesta en marcha y regulación de la instalación. Aplicación de la normativa vigente.					
<b>Conocimientos teóricos</b>		<b>15%</b>	100%	0%	0%
Se obtendrán evidencias mediante diferentes métodos con los que se evaluará si los alumnos han adquirido los conocimientos teóricos (exámenes, trabajos, ejercicios, etc.)					
<b>Aspectos transversales</b>		<b>30%</b>	50%	25%	25%
<b>Personal</b>	Puntualidad y faltas de asistencia Medidas de seguridad y limpieza Autonomía Implicación Iniciativa emprendedora Correcta utilización de herramientas de trabajo				<b>10%</b>
<b>Comunicación</b>	Comunicación oral Comunicación escrita				<b>5%</b>
<b>Trabajo en equipo</b>	Colaborativo Resolución de problemas Toma de decisiones				<b>10%</b>
<b>Digital</b>	Capacidad de utilización de TIC'S Creación de contenidos Tratamiento de la información Comunicación				<b>5%</b>

## FICHA DE EVALUACIÓN: AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Nombre del alumno:		Coevaluación				Autoevaluación
Ejecución del proyecto		1	2	3	4	
Presentación						
Memoria						
Esquemas de funcionamiento						
Planos						
Cálculos						
Presupuestos						
Documentación de puesta en servicio						
Aspectos transversales						
<b>Personal</b>	Puntualidad y faltas de asistencia					
	Medidas de seguridad y limpieza					
	Autonomía					
	Implicación					
	Iniciativa emprendedora					
	Correcta utilización de herramientas de trabajo					
<b>Comunicación</b>	Comunicación oral					
	Comunicación escrita					
<b>Trabajo en equipo</b>	Colaborativo					
	Resolución de problemas					
	Toma de decisiones					
<b>Digital</b>	Capacidad de utilización de TIC'S					
	Creación de contenidos					
	Tratamiento de la información					
	Comunicación					
* Valorar del 1 al 4 según rúbricas aportadas.						
1: Nombre del compañero 1						
2: Nombre del compañero 2...						

## HOJA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

RÚBRICA ASPECTOS TRANSVERSALES	1	2	3	4
<b>Personal</b>				
Puntualidad y faltas de asistencia	Acumula faltas de asistencia que hacen inviable la consecución del trabajo.	Acumula faltas de asistencia que dificulta al resto del grupo la consecución de los trabajos.	Es puntual en clase y tan sólo acumula faltas justificadas.	Es puntual y no acumula faltas.
Medidas de seguridad y limpieza	No utiliza equipos de protección y pone en riesgo su salud y la de otros compañeros.	De forma ocasional olvida la colocación de EPIs y/o su comportamiento en taller a veces provoca riesgos.	La mayoría de las veces utiliza las medidas de seguridad y es consciente de los riesgos que implica un taller.	Utiliza las medidas de seguridad y limpieza además de aconsejar a sus compañeros si corresponde evitando así situaciones de peligro.
Autonomía	Necesita ayuda constante del docente o del profesor.	Puede desarrollar actividades siguiendo la guía del docente o de compañeros.	Realiza sus tareas de forma autónoma y en los plazos establecidos.	Ante situaciones imprevistas muestra espíritu de superación y tiene recursos para buscar soluciones de forma autónoma.
Implicación	Demuestra comportamientos inadecuados en cuanto a las normas básicas de asistencia, puntualidad, utilización del tiempo, cuidado de materiales y cumplimiento de los compromisos.	Aunque es puntual y participa en las actividades, él/ella no las propone y muestra comportamientos inadecuados con el trabajo, la toma de decisiones y el cuidado de materiales.	Participa de forma activa en las actividades del equipo y propone mejoras en algunas de ellas.	Toma la iniciativa en el equipo y asume el liderazgo del mismo.
Iniciativa emprendedora	No tiene ideas, proyectos y/o mejoras para poner en marcha.	Define alguna idea/proyecto/mejora para poner en marcha.	Pone ideas propias o del grupo en marcha de manera autónoma.	Fija un objetivo sobre ideas/proyectos puestas en marcha y define un plan para su seguimiento.
Correcta utilización de herramientas de trabajo	No utiliza de forma adecuada las herramientas y además no es capaz de solventar las dificultades pidiendo ayuda al profesor o a sus compañeros.	No utiliza de forma adecuada las herramientas pero es prudente a la hora de trabajar y pregunta antes de hacerlo mal.	Utiliza las herramientas de forma correcta pero en ocasiones es desordenado y no cuida el material	Utiliza cada herramienta de forma correcta, sin dañarla y aconseja a sus compañeros como hacerlo.
<b>Comunicación</b>				
Comunicación oral	Tiene problemas para expresar sus ideas, opiniones y sentimientos. No muestra respeto hacia las aportaciones y opiniones de los demás.	Rara vez expresa sus ideas, opiniones y sentimientos, y cuando lo hace, no quedan claros	Tiene facilidad para expresar sus ideas, opiniones y sentimientos e invita al resto de compañeros a comunicarse.	Se comunica de manera eficiente: transmitiendo comodidad, en el tiempo establecido, sin usar latiguillos y manteniendo contacto visual.
Comunicación escrita	Sus trabajos escritos están plagados de errores de ortografía y están mal estructurados	Sus trabajos escritos cuentan con algún error de ortografía y están mal estructurados.	Sus trabajos escritos están estructurados correctamente y comete alguna falta de ortografía.	Trabajos escritos presentados de manera original, amena, atractiva y visual.



<b>Trabajo en equipo</b>				
Colaborativo	No aporta en el equipo y además genera mal ambiente dentro del mismo.	No aporta en el equipo aunque no genera mal ambiente dentro del mismo.	Realiza aportaciones importantes y es capaz de detectar conflictos en el equipo	Es capaz de gestionar los conflictos dentro del equipo aportando soluciones
Resolución de problemas	No es capaz de identificar correctamente el problema.	Es capaz de identificar correctamente el problema pero no de establecer una sistemática para abordarlo.	Es capaz de realizar todo el proceso anterior proponiendo alternativas creativas o aportando un valor añadido al proceso.	Además es capaz de detectar problemas y proponer mejoras.
Toma de decisiones	Se esconde y no toma decisiones.	Toma decisiones sin valorar otras alternativas ni consensuar con el grupo.	Participa en la toma de decisiones, hace suyos los objetivos del grupo y responde a los compromisos adquiridos.	Es capaz de tomar la iniciativa, fijar un plan de seguimiento y tiene capacidad de decisión.
<b>Digital</b>				
Capacidad de utilización de TIC'S	No hace uso de las tic's y prefiere los trabajos manuales que no hagan uso de las tecnologías.	Hace uso de alguna de las herramientas tic pero su uso es básico.	Utiliza herramientas tic de manera autónoma y presta interés en la aplicación de nuevas herramientas.	Es autónomo en el uso de herramientas digitales, innova con nuevas herramientas y enseña dichas herramientas al resto de sus compañeros.
Creación de contenidos	Es un mero consumidor digital. No produce contenido digital.	Produce contenido digital simple.	Produce contenido digital y edita el producido por otros.	Produce contenido digital complejo utilizando opciones avanzadas y edita lo producido por otros.
Tratamiento de la información	No realiza búsquedas de información online.	Busca información online pero siempre utiliza las mismas fuentes y/o recursos.	Busca información online utilizando diferentes fuentes.	Usa estrategias avanzadas de búsqueda.
Comunicación	No se comunica mediante dispositivos digitales.	Se comunica de forma básica utilizando las herramientas disponibles, chat, email,etc...	Se comunica de forma avanzada, compartiendo documentación, archivos y contenidos a través de los medios disponibles.	Usa una amplia variedad de aplicaciones de comunicación para comunicarse y colaborar online.

**ANEXO 2: DPTO. DE FOL. DOCUMENTOS DE EVALUACIÓN MÓDULOS DE FOL/ EIE****FICHA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO**

Trabajo en equipo (15%)	Miembro 1				Miembro 2				Miembro 3				Miembro 4			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Asiste a las reuniones																
Propicia un clima agradable																
Participación proporcional de los miembros del grupo																
Propone ideas para el desarrollo del trabajo																
Es parte activa en el proyecto																
TOTAL																

**RÚBRICA PARA PRESENTACIONES**

	1 Insuficiente	2 Mejorable	3 Satisfactorio	4 Excelente
<b>CONTENIDO</b>				
Introduce y presenta el tema				
Demuestra un conocimiento completo del tema realizando explicación no leída e interiorizada				
Responde a las preguntas realizadas por el profesor/a y o alumnado con seguridad y sin errores				
La presentación es coherente, organizada y se sigue fácilmente				
El vocabulario es acorde al tema (tecnicismos)				
<b>POSTURA</b>				
Postura correcta, relajada				
Hace barridas con la mirada a toda la clase				
<b>VOZ Y VOLUMEN</b>				
Habla suficientemente alto como para escucharlo con voz clara, buena vocalización y entonación				
<b>ORIGINALIDAD</b>				
La presentación es interesante, demuestra originalidad y creatividad, presentando elementos visuales dinámicos				



**ANEXO 3: DPTO. DE ACT. FÍSICO DEPORTIVAS. RÚBRICA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES del módulo "Control postural, bienestar y mantenimiento funcional"**

Trabajo en equipo (Segundo trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
No aporta en el equipo y no cumple con las normas y reglas de equipo.	No aporta en el equipo aunque no genera mal ambiente dentro del mismo.	Realiza aportaciones, toma decisiones, acepta las opiniones de los y las demás, ayuda.	Colabora, motiva al equipo y contribuye a la identidad del mismo.
Comunicación oral (Primer Trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
Expresa con dificultad sus ideas, opiniones y sentimientos. No muestra respeto.	Expresa ideas, opiniones, sentimientos y sigue instrucciones pero con dificultad.	Expresa mensajes con estructura, eficazmente y proporcionando el conocimiento exacto a transmitir.	Escucha y comprende mensajes y expresa los suyos de forma estructurada, con vocabulario adecuado al contexto proporcionando un conocimiento exacto a transmitir.
Comunicación escrita (Primer Trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
Trabajos mal estructurados y llenos de faltas de ortografía.	Trabajos bien estructurados y sin faltas de ortografía.	Trabajos bien estructurados y ordenados conforme al índice.	Trabajos bien estructurados, ordena los contenidos conforme a un índice y la presentación es amena, original y creativa.
Creatividad e innovación (Segundo trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
No genera ideas, mejoras, ni planes de acción.	Propone algunas ideas pero requiere ayuda para ponerlas en marcha.	Define ideas, mejoras y actúa de modo proactivo ante oportunidades e informaciones ofrecidas para orientar su acción.	Impulsa ideas, cambios y mejoras continuas en la realización de los trabajos o ideas en desarrollo, estructurando las tareas a realizar para conseguir su aplicación práctica.
Responsabilidad y compromiso, autonomía e iniciativa personal (Primer Trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
Necesita ayuda para toda actividad. No respeta las normas básicas de asistencia y puntualidad, utilización del tiempo y cuidado de materiales.	Cumple con su trabajo y pide ayuda cuando es necesario. Utilización del tiempo y cuidado de materiales mejorable.	Termina los trabajos en el tiempo establecido sin que nadie se lo recuerde.	Busca asumir la responsabilidad, soluciona problemas, termina los trabajos en tiempo. Realiza seguimientos y corrige si es necesario.
Tratamiento de la información y competencia digital (Segundo trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
No busca información, ni se comunica con dispositivos digitales no produce contenidos digitales.	Busca información online, se comunica de forma básica. Genera contenido digital simple.	Busca y filtra información online, se comunica eficazmente. Genera contenido digital complejo, protege sus dispositivos.	Busca y filtra información online con variedad de aplicaciones, genera contenido digital avanzado, toma medidas de seguridad respecto de sus dispositivos resuelve problemas que surgen al usar la tecnología.
Aprender a aprender (Primer Trimestre)			
0-4	5-6	7-8	9-10
No se adecua a las nuevas metodologías activas presenta comportamientos de confrontación.	Entiende los cambios como una posibilidad de afrontar nuevos proyectos.	Se adapta y aplica cambios de los procedimientos y las herramientas de trabajo de forma positiva y constructiva.	Utiliza la información que se proporciona o busca otra con el fin de actualizar sus conocimientos. Asume el proceso de "aprender a aprender", como una oportunidad de flexibilizar las formas de trabajo y de formación continua realizando el seguimiento para efectuar correcciones si fuera necesario.



# FUNCIONALIDADES EDUCA PARA ORIENTACIÓN - APARTADO SEGUIMIENTO ALUMNADO

Autoría:

**Víctor Zúñiga Urrutia**

**M. Lourdes Martín Baños**

**Oihana López Goñi**

**Patricia Noelia De las Heras Osorno**

**Izaskun Iturri Gárate**

**Ana Jacoste Sáez**

## **Resumen:**

Con el inicio del curso actual, en EDUCA se incorporaron nuevas opciones dentro del apartado Gestión académica y Seguimiento del alumno-a para uso exclusivo de orientación.

Las pestañas nuevas son :

- \* Entrevistas
- \* Informes derivación
- \* Inf. evaluación psicopedagógica
- \* Inf. modalidad escolarización

Se ha actualizado la presentación respecto a las utilidades de EDUCA en este apartado y realizado alguna propuesta de mejora para trasladar a EDUCA y al NOE.

**Palabras clave:** Seguimiento de alumnado, Funcionalidades, EDUCA, Gestión académica.

## CUERPO DEL TRABAJO

El trabajo recoge las funcionalidades de EDUCA existentes dentro del apartado “Seguimiento del alumno/a” de uso y acceso exclusivo del personal con perfil de orientador/a.

Las diferentes opciones y la explicación de su utilidad son las siguientes:

### Menú de opciones existentes en “Seguimiento del alumno/a”:

Se compone de 10 pestañas:

The screenshot displays the EDUCA GESTIÓN web interface. At the top, there is a navigation bar with the logo and user information. Below it, a breadcrumb trail shows the path: Gestión académica > Seguimiento > Seguimiento del alumno/a. A search bar on the left contains 'Alcuz Hueli Adi', which is highlighted as 'Alumno/a seleccionada'. To the right of the search bar is a 'Volver' button and a link to 'Vuelve al inicio de "Seguimiento del alumno/a"'. Below the search bar, a list of subjects is visible, including '1º Farmacia y Parafarmacia' and '1º C. Auxiliares Enfermería Pruebas Libres 19-20'. A horizontal menu of 10 options is displayed below the search bar, each in a black box with white text: 'Anotaciones de alumno/a', 'Petición recibidas', 'Petición enviadas', 'Información significativa', 'Medidas recomendadas', 'Informe fin de curso', 'Entrevistas', 'Informes derivación', 'Inf. Modalidad escolarización', and 'Inf. evaluación psicopedagógica'. A red double-headed arrow labeled 'Opciones existentes' spans across these 10 options.



## 1. PESTAÑA “ANOTACIONES DE ALUMNO/A”:



Anotaciones de alumno/a

### Anotaciones. ¿Qué puedo hacer?

Escribir anotaciones de alumno-a, con varios tipos diferentes de información:

- Aspectos de la historia personal.
- Valoración del desarrollo.
- Habilidades adaptativas.
- Nivel actual de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje.
- Contexto escolar.
- Contexto familiar y social.
- Síntesis de la evaluación psicopedagógica y eje diagnóstico.
- Propuesta respuesta educativa y orientaciones para la intervención.
- Identificación del alumno-a y la familia con la medida.

Un orientador-a tiene acceso a anotaciones (propias y de otros-as) de alumnos-as sobre los que tiene responsabilidad. Las posibilidades de acceso dependen del estado y de la visibilidad por etapas.

Dos estados posibles: privado o abierto.

- **privado:** solamente tiene acceso el creador-a de la anotación, y mientras mantenga la responsabilidad con dicho alumno-a: escribir, leer, modificar, borrar y cambiar a estado a abierto. En ningún caso podrá tener acceso otro usuario de Educa.
- **abierto:** el creador-a de la anotación puede escribir, leer, modificar, borrar, cambio de estado a privado, y cambiar la visibilidad para la siguiente etapa.

**Otro orientador-a con responsabilidad sobre un alumno-a:** acceso de solo lectura y de cambio de la visibilidad para la siguiente etapa.

Visibilidad por etapas: por defecto, visible.

- **en etapa actual:** acceso a las anotaciones (propias y de otros-as). Acceso diferente según sea creador de la anotación o no.
- **de etapas anteriores:** acceso a las anotaciones de la etapa anterior, salvo las que el orientador-a haya marcado como NO visibles para la etapa posterior. En caso de ser el creador-a, acceso completo; en caso contrario, acceso de solo lectura y cambio de visibilidad para etapas posteriores.





## 2. PESTAÑA "PETICIONES RECIBIDAS":



### Peticiones recibidas. ¿Qué puedo hacer?

Los docentes y tutores-as tienen un formulario para realizar peticiones de intervención a orientación.

Tres campos:

- Motivo de la demanda
- Medidas que se han adoptado para abordar las necesidades
- Otros datos de interés

El docente o tutor-a podrá consignar si la petición es iniciativa de la familia.

## 3. PETICIONES ENVIADAS:



### Peticiones a docentes recibidas. ¿Qué puedo hacer?

La orientación puede hacer peticiones a los docentes y tutorías de información del alumno-a.

Tres campos:

- **Datos del proceso de enseñanza/aprendizaje y otros datos relevantes** (nivel actual de competencia curricular, trabajo en el aula, actitud y conducta en el aula, trabajo en casa, asistencias, apoyos que recibe y medidas educativas aplicadas).
- **Relaciones interpersonales y adaptación socioemocional** (adaptación al clima del aula, relación con los iguales y con el profesorado, adaptación a las normas del aula y del centro, aspectos familiares y sociales...)
- Otros datos de interés.



#### 4. INFORMACIÓN SIGNIFICATIVA:



##### Información significativa. ¿Qué puedo hacer?

Escribir diversas informaciones significativas para docentes, tutorías o equipo directivo.

Puedo hacerlas a los tres perfiles a la vez, a cada uno en particular o a cualquiera de las combinaciones que requiera la propia información.

-----  
Llamamos información significativa a la información complementaria de un alumno-a que pueden generar orientación y tutorías.

Es aquella información precisa que pretende ayudar al docente a la comprensión de una situación concreta del alumno-a.

#### 5. MEDIDAS RECOMENDADAS:



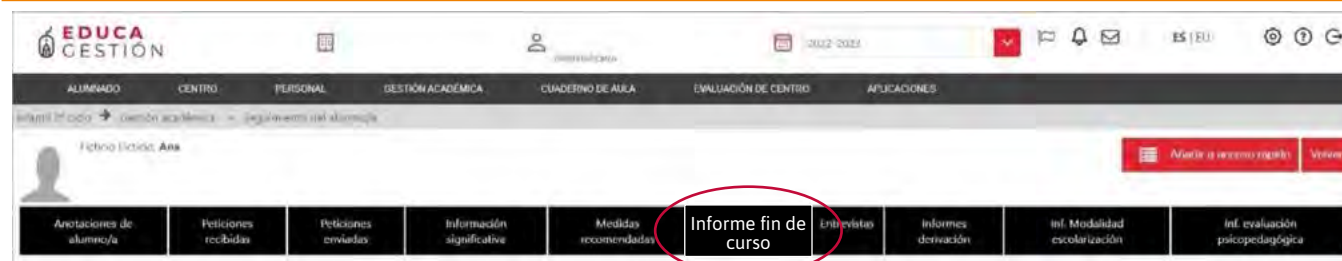
##### Medidas educativas recomendadas. ¿Qué puedo hacer?

Cuando en esta pantalla realizar una recomendación de medida educativa, esa recomendación la verá la persona tutora en el ACTA DE EVALUACIÓN.





## 6. INFORME FIN DE CURSO:



### Informe fin de curso. ¿Qué puedo hacer?

Informe fin de curso se puede realizar conjuntamente entre tutorías y orientación. En cualquier caso, tan solo hace falta que uno de los agentes escriba su parte para que esté visible para los usuarios correspondientes...

Cinco campos: los cuatro primeros para las tutorías y el quinto para orientación.

- Resumen académico.
- Resumen de convivencia y actitud.
- Relaciones con la familia.
- Recomendaciones.
- Aportación de orientación - **Orientador/a**

## 7. ENTREVISTAS:



### Entrevistas. ¿Qué puedo hacer?

Registrar una entrevista realizada con la familia de un alumno/a, con el alumno/a o con otros agentes relacionados.

## 8. INFORMES DERIVACIÓN:

The screenshot shows the EDUCA GESTIÓN web application interface. At the top, there is a navigation bar with the logo and various icons. Below it, a menu bar contains categories like ALUMNADO, CENTRO, PERSONAL, GESTIÓN ACADÉMICA, CUADERNO DE AULA, EVALUACIÓN DE CENTRO, and APLICACIONES. The main content area shows a user profile for 'Ficticio Usuario Ana' and a row of menu items: Anotaciones de alumno/a, Peticiones recibidas, Peticiones enviadas, Información significativa, Medidas recomendadas, Informe fin de curso, Entrevistas, **Informes derivación** (circled in red), Inf. Modalidad escolarización, and Inf. evaluación psicopedagógica. There are also buttons for 'Añadir a acceso rápido' and 'Ver'.

### Informes derivación. ¿Qué puedo hacer?

Registrar los informes realizados aconsejando el acceso del alumno/a a programas como PCA, PDC, CFGB o FPE.

## 9. INFORMES MODALIDAD ESCOLARIZACIÓN:

The screenshot shows the EDUCA GESTIÓN web application interface, similar to the previous one. The menu bar and user profile are the same. In the row of menu items, 'Informes derivación' is now visible, and 'Inf. Modalidad escolarización' is circled in red. The other menu items and buttons remain the same.

### Informes Modalidad escolarización. ¿Qué puedo hacer?

Registrar un informe de propuesta de modalidad de escolarización realizado.

## 10. INFORMES EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:



### Informes evaluación psicopedagógica. ¿Qué puedo hacer?

Registrar los informes de evaluación psicopedagógica realizados al alumno/a.

## CONCLUSIONES

Contar con unas pautas de actuación común en el desempeño de la función orientadora, no sólo establece las reglas que todos debemos seguir, sino que además ayuda a que nuestro trabajo sea más eficaz y eficiente.

El objetivo de nuestro trabajo es contribuir a ello a través del conocimiento de las opciones que, como orientadores y orientadoras, nos ofrece el sistema de gestión EDUCA, concretamente el apartado de seguimiento de alumnado, donde están la mayoría de las posibilidades que este sistema nos ofrece.

Puesto que el conocimiento de esta apartado, nos da la posibilidad de avanzar con esta herramienta, consideramos importante que el colectivo de orientación sea conocedor de los diferentes aspectos que lo componen, para que se use en función de las necesidades de cada profesional y nos ayude en el traspaso de información del alumnado que ha tenido seguimiento en orientación.

Aprovechando todas las posibilidades que nos permite esta herramienta, estamos creando un archivo digital de Orientación que pueda llegar al orientador u orientadora de cada alumno o alumna de manera individual

y automática, en el que se registran tanto las entrevistas como informaciones de interés, las medidas educativas llevadas a cabo en el centro y los informes psicopedagógicos, entre otras informaciones.

Por todo ello, como grupo de trabajo de Orientación hemos querido contribuir a profundizar en el conocimiento de esta herramienta digital que tenemos a nuestra disposición.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De acuerdo con el Manual APA 7ª Edición .

## ANEXOS

Si procede.

Documentos adjuntos.

# ASESORAMIENTO AL PROFESORADO EN ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Autoría:

**Aranzazu Urrutia Zabalza**

**María del Milagro Osés Sáinz**

**María Teresa Alonso Jiménez**

**Mila García Andión**

**Tamara Hidalgo Arizcuren**

## Resumen:

El trabajo realizado parte del análisis y puesta en común de las necesidades específicas de apoyo educativo más frecuentes en nuestros centros educativos, actualmente, siendo éstas AACC-Dislexia-TDAH-TEA-TEL. Vimos una necesidad de establecer unas pautas acordes a cada una de las dificultades clasificadas anteriormente plasmadas en documentos que aclaren cada uno de los trastornos y el desarrollo de pautas de intervención para el profesorado en beneficio de la labor docente y de las necesidades del alumnado con dificultades.

## Palabras clave:

- \* **Altas Capacidades:** el concepto de Altas Capacidades intelectuales contiene un conjunto de términos referidos todos ellos a alumnos/as que destacan sobre la media del resto de sus iguales, en diferentes aptitudes y capacidades.
- \* **Atención a la diversidad:** conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias y el logro de los objetivos generales de las etapas.



- \* **DEA:** es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición de la lectura (de reconocimiento y de comprensión), de escritura (de grafía y composición) y de matemáticas (de cálculo y de solución de problemas). Pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia.
- \* **Dislexia:** una “Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación.
- \* **Inclusión Educativa:** proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación
- \* **Metodología DUA:** Diseño Universal para el Aprendizaje: es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.
- \* **TDHA:** Es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de 3 síntomas centrales: alteración de las funciones ejecutivas (déficit de atención, impulsividad e hiperactividad), alteraciones emocionales y alteraciones motivacionales.
- \* **TEA:** el autismo es una condición de vida que se caracteriza por peculiaridades en las áreas de comunicación, socialización, uso de los objetos, proceso del pensamiento e integración sensorial.
- \* **TEL:** el Trastorno Específico del Lenguaje, es un trastorno severo del desarrollo del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo, pudiendo afectar a uno, algunos o todos los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico.
- \* **Trastornos de Aprendizaje:** se define como una dificultad inesperada, específica y persistente para la adquisición de un aprendizaje pese a una instrucción convencional, nivel de inteligencia y oportunidades socioculturales adecuadas.
- \* **Intervención Educativa:** es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del alumnado.

## TRABAJO

El trabajo ha consistido inicialmente en identificar las necesidades que encontramos en cada uno de los centros de trabajo; en recopilar recursos y materiales en relación a dichas necesidades y posteriormente en la elaboración de pautas de actuación, teniendo en cuenta un enfoque inclusivo y el diseño universal de aprendizaje.

En total hemos elaborado 5 documentos informativos en relación a las necesidades específicas de aprendizaje, atendiendo a los siguientes apartados:

- Definición de las Necesidades de Aprendizaje.
- Dificultades implícitas y Necesidades derivadas
- Pautas de actuación.

Adjuntamos en el ANEXO los cinco documentos elaborados.

## CONCLUSIONES

Consideramos válidas las pautas de actuación definidas para dar respuesta a la diversidad que nos encontramos en las aulas a nivel de proporcionar diferentes formas de representación, proporcionar múltiples formas de expresión y proporcionar múltiples formas de implicación.

El trabajo tiene repercusión en nuestro propio trabajo de orientación y a nivel de asesoramiento, y puesta en práctica, para con el profesorado, alumnado y familias.

Aunque el trabajo no se publique por no cumplir los criterios establecidos creemos que puede ser interesante que la información se comparta con el personal de orientación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hudson, D, Dificultades Específicas de Aprendizaje y otros Trastornos. Guía Básica para docentes. 2017. Editorial Narcea S, A. de Ediciones.
- Colegio Profesional de Logopedas de Galicia, Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo. 2014. Asociación TEL Galicia.
- Asociación de personas con Trastorno Específico del Lenguaje. Manual para padres con hijos con Trastorno Específico del Lenguaje. Atelma.
- Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional. Consejería de Educación Delegación Territorial en Almería. Alumnado con Retraso en el Lenguaje y Trastorno Específicos del Lenguaje. 2018.
- DSM V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Academia Americana de Psiquiatría (AAP). 2013.
- Cruz Ripol, J, Guía rápida de dificultades de lectura y comprensión.
- Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos, niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Pautas para padres y madres. 2013.
- Protocolo Detección Precoz de AACC. Creena.
- De Mirandés Grabolosa, J. 2017. Evaluación y Diagnóstico del alumnado con Altas Capacidades.

## WEBGRAFÍA

- Asociación Navarra para las Altas Capacidades: <https://anac-navarra.com/>
- CREENA: <https://creena.educacion.navarra.es/web/>
- TRENCA DIS: [www.trenca-dis.com](http://www.trenca-dis.com)
- Asociación Navarra de Autismo: <https://autismonavarra.com/>
- Asociación de Dislexia de Navarra: <https://disnavarra.webnode.es/>

## ANEXOS

1. Altas Capacidades
2. Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad: TDAH
3. Trastorno Específico de Aprendizaje
4. Trastorno Específico del Lenguaje
5. Trastorno Espectro Autista



## Anexo 1. ALTAS CAPACIDADES

DEFINICIÓN	
<p>Definición. Artículo 16. OF 93/2008 por la que se regula la atención a la diversidad. “Alumnado que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje”.</p>	
IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS PRIORITARIAS	
<p>Entorno afectivo seguro donde ser aceptados como son, sin presión externa.                      Poder conocerse a sí mismos, con nuestra ayuda, para saber las ventajas y desventajas de tener altas capacidades y conocer sus propias fortalezas y dificultades, que les permitan construir una imagen positiva de ellos y ellas mismas.                      Ambiente social de respeto y comprensión, que les acepte y estimule. Que les permita aprender a respetar y valorar las diferencias, empatizar con los y las demás, adaptarse a las normas sociales, etc.                      Entorno enriquecedor, estimulante, dinámico y flexible, en familia y centro educativo.</p>	
PAUTAS DE ACTUACIÓN	
MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA	ADAPTACIONES METODOLÓGICAS
<p>Es importante que se establezca esta respuesta educativa adecuada a sus necesidades, ya que si no fuera así podría desembocar en situaciones de falta de motivación, frustración, posibles problemas de conducta, etc. lo que podría generar problemas escolares e, incluso, en fracaso escolar.</p>	<p>Proponer acciones que posibiliten el desarrollo de las destrezas superiores del pensamiento: pasar de entender y recordar a analizar, evaluar y crear. No se trata de dar más trabajo, sino de elevar la dificultad y el resto con un contenido diferente. AACC Y TAXONOMÍA DE BLOOM. Clasificación de diferentes niveles de procesamiento de la información, de lo más simple a lo más complejo, según las necesidades del alumnado.</p>
PAUTAS GENERALES PARA FAVORECER SU DESARROLLO SOCIAL	
<p><b>COMUNICACIÓN Excelente.</b> cuando se realiza entre iguales con AACC. Habilidad social básica ya que es la base de la interacción y relación.  <b>EMPATÍA.</b> Son amplificadores emocionales y por lo tanto hipersensibles.  <b>ASERTIVIDAD.</b> Capacidad para defender nuestros derechos, opiniones e ideas sin atacar a los demás. Suelen tener mayor asertividad con personas adultas.  <b>ESCUCHA ACTIVA.</b> Supone escuchar la parte emocional del mensaje. Es complicado ya que sienten rechazo de sus iguales.</p>	



## Anexo 2. TRASTORNO DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD: TDAH

### DEFINICIÓN

Es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de 3 síntomas centrales:

- \* Alteración de las funciones ejecutivas: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad.
- \* Alteraciones emocionales.
- \* Alteraciones motivacionales.

Se produce por un desequilibrio químico que afecta a todo el sistema límbico frontal, con un retraso evolutivo de un 30%. Su lóbulo frontal funciona "al ralentí" por una deficiencia de neurotransmisores que se generan en los ganglios basales y su córtex visual y auditivo están sobreestimulados, reciben demasiada información y no pueden atender a toda. Existe una desregulación a nivel de dopamina.

**Las principales funciones ejecutivas son:**

*Memoria de trabajo-Concentración- Capacidad de perseveración- Sistema inhibitorio- Capacidad visual- Lenguaje interno- Capacidad emocional- Impulsividad- Control temporal- Autorregulación emocional- Motivación.*

### NECESIDADES QUE SE DERIVAN DEL TRASTORNO

- \* Desarrollar su ritmo en la ejecución de las tareas.
- \* Evitar la ansiedad que puede generarse como consecuencia de sus miedos y dificultades.
- \* Aumentar su autoestima: valorar sus aspectos positivos frente al resto.
- \* Mejorar la coordinación sensorio-motriz, con mayor incidencia en la coordinación visomanual.

### PAUTAS DE ACTUACIÓN

- Desarrollar autocontrol mediante la adquisición de un lenguaje interno. Mejorar la planificación y control externo de la conducta.
- Mejorar la atención en sus distintos aspectos: inhibición a estímulos irrelevantes, atención a estímulos relevantes, aumento del tiempo de atención...
- Disminuir la impulsividad, aumentando las estrategias de planificación y de resolución de problemas.
- Respetar los tiempos de descanso/necesidad de movimiento.
- Mejorar la organización a nivel general en aspectos de su vida personal y escolar. Mejorar el rendimiento académico a través de la motivación.
- Desarrollar una adecuada autoestima. Potenciar sus puntos fuertes y positivos. Trabajar la autonomía.
- Orientaciones familiares de cara a: conocer claramente las características del TDAH, informarles del tratamiento y entrenarles en pautas educativas concretas y estrategias de interacción y comunicación. Así como en la necesidad de límites y normas claros.



### Anexo 3. TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE: DISLEXIA

DEFINICIÓN
El <b>DSM-V</b> , utiliza el término Trastorno Específico del Aprendizaje. Para su diagnóstico, los síntomas deben haber persistido durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades. Se tiene que especificar si presenta dificultades de lectura, expresión escrita o dificultad matemática, además de la gravedad: leve, moderado, grave.

NECESIDADES QUE SE DERIVAN DEL TRASTORNO EN REFERENCIA AL:		
DESARROLLO ORAL	DESTREZAS INSTRUMENTALES	DESARROLLO COGNITIVO Y METACOGNITIVO
Ampliar vocabulario, mejorar la comprensión oral de mensajes, desarrollo fonológico...	Identificar y discriminar fonemas, conversión grafema-fonema, mejorar grafía, interiorizar y comprender conceptos matemáticos...	Ampliar la atención, trabajar la velocidad de procesamiento, mejorar la planificación, reflexionar sobre el lenguaje y sus usos...
AFECTIVO, SOCIAL Y CONDUCTUAL	DESARROLLO MOTOR	
Aumentar la seguridad ante la lectura, afianzar la tolerancia a la frustración, aumentar la autoestima...	Mejorar la coordinación sensoriomotor, desarrollar la psicomotricidad fina, desplazarse con orden y ritmo...	

PAUTAS DE ACTUACIÓN	
MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN CENTRO	MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN AULA
MEDIDAS GENERALES: adecuar condiciones físicas y tecnológicas, coordinaciones agentes implicados. MEDIDAS ORDINARIAS: métodos de aprendizaje cooperativo, proyectos, rincones, docencia compartida. MEDIDAS ESPECÍFICAS: adaptaciones curriculares de acceso, programas de apoyo ...	Determinar recursos PT, AL, refuerzo y coordinar actuaciones / estructurar y ordenar espacios, apoyarse en compañeros/as con buen nivel de lectura / usar tecnología y recursos de apoyo / esquemas y mapas conceptuales / apoyo en lenguaje no verbal, audios / dar tiempo suficiente / ajustar cantidad y tipo de tareas / comprobar que se entienden los textos / adaptar exámenes (formatos y tiempo) ...
MEDIDAS DE INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO	PAUTAS EN RELACIÓN CON LA FAMILIA
Aumentar su competencia lecto-escritora e intervenir en las dificultades encontradas: exactitud, velocidad, fluidez o comprensión, además de memoria de trabajo, velocidad de nominación y funciones ejecutivas...	APOYO EMOCIONAL: informar sobre el tema, ponerse en contacto con Asociaciones u otras familias, reforzar el trabajo, respetar ritmos. AYUDA ESCOLAR: crear rutinas, organizar el lugar de estudio, técnicas de estudio, apoyos visuales...



## Anexo 4. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

### DEFINICIÓN

Es un trastorno que afecta principalmente a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y se caracteriza por ser específico, grave, persistente, heterogéneo, dinámico, complejo, invisible (no siempre sus problemas resultan evidentes), genético y de evolución lenta.

### IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS PRIORITARIAS

Las dificultades se centran en los aspectos fonéticos-fonológicos (dependiendo de la edad), semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Pueden presentar, además otras dificultades derivadas de este trastorno como son:

- El alumnado con TEL, especialmente aquellos que presentan mayor afectación fonológica, tienen muchas **dificultades en la adquisición de la lectoescritura**.
- **Tienen dificultades atencionales**, especialmente en las actividades de carga verbal.
- **Dificultades matemáticas**, debida a su incapacidad para entender los enunciados de los problemas.
- Pueden aparecer **comportamientos disruptivos**, debido a la frustración que les genera no poder comunicarse eficazmente, negativistas y desobediencia.
- **Graves problemas de relación social**, establecen menos contactos y obtienen menos satisfacción cuando lo hacen, lo que entorpece su desarrollo social.

### MEDIDAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleo de apoyos visuales para compensar sus dificultades de comprensión.</li> <li>• Un ambiente estructurado y predecible.</li> <li>• Anticipación de horario diario, semanal y eventos extraordinarios.</li> <li>• Adaptar nuestro lenguaje (hablar despacio/utilización de frases sencillas/ enunciados estructurados/ apoyarnos en gestos naturales...)</li> <li>• Favorecer el desarrollo del lenguaje en el aula (modelado, autocorrección.)</li> <li>• Utilizar un sistema fonológico para el aprendizaje de la lectoescritura.</li> <li>• Trabajar la conciencia fonológica (principalmente en la etapa de infantil).</li> <li>• Trabajar el abecedario de forma multisensorial.</li> <li>• Reforzar las áreas en las que el alumnado tenga más facilidad (motivación).</li> <li>• Favorecer el aprendizaje significativo y vivencial a través de proyectos, salidas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar la copia excesiva e innecesaria de textos.</li> <li>• Elaboración de diccionarios visuales y realización de dictados preparados.</li> <li>• Utilización de diferentes estrategias que ayuden a este tipo de alumnado en las dificultades en el área de matemáticas (realización de diccionarios matemáticos que asocien símbolos con verbos/ simplificar enunciados / facilitar cuadros que le permitan organizar la información.)</li> <li>• Utilización de técnicas de estudio (identificar y subrayar las palabras clave/ proporcionar resúmenes de los textos con colores e imágenes con el fin de reforzar conceptos claves y estimular la memoria / adjuntar "post-its con el vocabulario nuevo imprescindible para la comprensión del texto / elaboración de planing estudio.)</li> <li>• Programas de enriquecimiento en sus habilidades sociales.</li> <li>• Desarrollar programas de habilidades conversacionales.</li> <li>• Ayudarles a resolver situaciones sociales para que puedan comprender y resolverlas con éxito.</li> </ul> |
|---|--|

### Anexo 5. TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DEFINICIÓN
El <b>DSM-V</b> engloba el Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro de los Trastornos del neurodesarrollo, y se caracteriza por: deficiencias persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones y patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses o actividades.

DIFICULTADES QUE SE DERIVAN DEL TRASTORNO EN REFERENCIA A:		
HABILIDADES SOCIALES O DE INTERACCIÓN	REPERTORIO LIMITADO DE INTERES Y CONDUCTAS	DESAFIOS COGNITIVOS
Dificultades para entender reglas de interacción social.	Comportamientos estereotipados Rigidez cognitiva y conductual. Intereses absorbentes. Juego repetitivo y poco imaginativo.	Variabilidad en el nivel intelectual. Dificultades en la abstracción, comprensión literal.
DESAFIOS EMOCIONALES	PARTICULARIDADES SENSORIALES	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Dificultad para expresar emociones propias y reconocer las ajenas. Ansiedad ante el cambio.	Procesamiento atípico de estímulos sensoriales (hipo o hipersensibilidad).	Demoras en la adquisición de la lectura e impacto motor en la escritura.

PAUTAS DE ACTUACIÓN	
INTERACCIÓN SOCIAL	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitación de reglas.</li> <li>- Modelado de respuestas adaptativas.</li> <li>- Compañeros "guía"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje claro y frases cortas.</li> <li>- Historias sociales.</li> <li>- Explicitar bromas y dobles sentidos.</li> </ul>
MANEJO DE EMOCIONES	FLEXIBILIDAD CONDUCTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cronograma visual y anticipación de cambios.</li> <li>- Espacio para "retirarse".</li> <li>- Enseñar a pedir ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipar cambios.</li> <li>- Apoyos visuales (cronogramas, agendas, secuencias de eventos, etc.).</li> <li>- Partir de sus temas de interés.</li> </ul>



# EVALUACIÓN DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autoría:

**Itziar Zemborain**

**Isabel Aracama**

**Nuria Idoate**

**Enrique Erdozain**

## **Resumen:**

Este documento sobre FE está dirigido a todos los orientadores y orientadoras que trabajamos en la etapa de Infantil y Primaria. A través del mismo definimos y explicamos qué son las FE, así como sus bases neuroanatómicas y neurobiológicas. Concretamos una clasificación de funciones ejecutivas, definimos cada una de ellas y establecemos implicaciones a nivel educativo que nos puedan ser de ayuda en la dinámica de aula. Así mismo se concretan dos instrumentos de evaluación psicopedagógica el ENFEN y el CUMANES que nos permiten evaluar el nivel de madurez neuropsicológica y de esta manera poder profundizar en su valoración y en la intervención a realizar con ellos y ellas.

**Palabras clave:** funciones ejecutivas, desarrollo madurativo global, valoración neuropsicológica.



## 1. INTRODUCCIÓN: FUNCIONES EJECUTIVAS

### 1.1. ¿Qué son las FE?

Las funciones ejecutivas constituyen un constructo global, formado por múltiples componentes y cuyos límites son un poco difusos. Su objetivo es guiar la actividad cognitiva y se considera una función mental de alto nivel.

Partiendo de las investigaciones de diferentes expertos, podemos definir las funciones ejecutivas como una serie de habilidades o actividades mentales complejas que sirven para planificar, organizar, regular, supervisar, orientar y ajustar los comportamientos y conductas requeridos para adaptarse eficazmente al entorno y alcanzar unas metas propuestas con anterioridad.

De la mano de la psicología cognitiva, la neurociencia cognitiva se ha centrado en comprender las funciones cognitivas de alto nivel, las llamadas funciones ejecutivas.

La autoría de este término se debe a Fuster y su divulgación a Lezak (1982) para referirse a la capacidad del ser humano de formular metas, planificar objetivos y ejecutar conductas de una forma eficaz. La utilización de este término de FE es reciente, estamos hablando de 20 o 30 años. Las FE constituyen un “director de orquesta” que supervisa, coordina y dirige todos los instrumentos que conforman una orquesta neurocognitiva.

Algunas características de las funciones ejecutivas:

- ✦ Se activan ante problemas o situaciones novedosas y complejas.
- ✦ Es como un sistema de control y supervisión, capaz de regular la conducta de un modo eficiente, y permitiendo transformar los pensamientos en decisiones, planes y acciones.
- ✦ Es un mecanismo de integración que permite ensamblar tanto las informaciones del pasado como las actuales para prever distintas opciones de respuesta en un futuro.

- ✦ Se sitúan en la cúspide del desarrollo de la inteligencia, en el nivel jerárquico más alto de la actividad mental.
- ✦ Consideran así mismo que es uno de los componentes más determinantes para que el desarrollo infantil y adolescente sea exitoso. Son predictoras del éxito escolar.

Diferentes regiones del cerebro están implicadas en el despliegue de las FE. Si ejercitamos frecuentemente las funciones ejecutivas, las conexiones cerebrales de las estructuras implicadas en esta capacidad se fortalecerán. Se relaciona con actividades intencionales complejas, operaciones formales, conducta social y toma de decisiones.

### 1.2. ¿Qué ocurre cuando hay un mal funcionamiento de las FE?

Las dificultades se observan en el periodo escolar y están relacionadas fundamentalmente con la lectura, escritura y razonamiento matemático. Dichas dificultades van aumentando con la edad debido a que la información se va haciendo cada vez más compleja y con un mayor nivel de abstracción.

En unos estudios de Castillo Gómez Ostrosky entre otros, se pudo asociar el éxito en el rendimiento académico con una buena ejecución en memoria de trabajo visual y espacial, mientras que el alumnado con dificultades de aprendizaje obtenía peores resultados en la misma prueba. Aunque no existen conclusiones tajantes parece haber acuerdo en cuanto que alteraciones en las FE interfieren en los procesos de E-A.



### 1.3. Componentes de las funciones ejecutivas

#### Componentes primarios

<b>ACTUALIZACIÓN</b>	Capacidad para adquirir, insertar y manipular nuevas informaciones para resolver problemas novedosos y complejos.
<b>PLANIFICACIÓN</b>	Capacidad para determinar, seleccionar y organizar las secuencias necesarias. Implica tener en cuenta acciones pretéritas y perspectiva prospectiva. Elaboración de un plan en función de los objetivos planteados. Metas personalizadas. Es la capacidad que nos permite: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar los pasos para llevar a cabo una actividad.</li> <li>• Ordenar los materiales que necesito en la tarea.</li> <li>• Organizar y ordenar el tiempo para que este sea eficaz.</li> </ul>
<b>FLUENCIA</b>	Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad.
<b>FLEXIBILIDAD</b>	Cambiar el plan de acción si lo que hemos hecho no ha sido eficaz. Es una capacidad que nos permite: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualiza los procesos y no solo el resultado.</li> <li>• Resolver una situación o problemas de diferentes maneras.</li> <li>• Aceptar o entender diferentes propuestas. Por ejemplo, en un juego.</li> <li>• Nos permite aceptar las transiciones o cambios de actividad.</li> </ul>
<b>INHIBICIÓN</b>	Supresión activa de información no relevante. Stop. Parar el freno ante el primer estímulo. Valorar posibles respuestas y no quedarse con la primera. Es una capacidad que nos permite: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar de manera más reflexiva y menos impulsiva.</li> <li>• Conectarnos con la tarea inhibiendo no sólo estímulos externos, sino también el ruido interno.</li> <li>• Trabajar con umbrales normales de fatigabilidad.</li> <li>• Acabar el trabajo que se inicia.</li> <li>• Para algunos autores esta es la función ejecutiva por antonomasia y alrededor de la cual se estructuran el resto.</li> </ul>
<b>TOMA DE DECISIONES</b>	Selección de la opción más ventajosa entre varias alternativas posibles, con el menor costo posible

#### Componentes auxiliares

<b>ATENCIÓN</b>	La atención es una función muy vulnerable y se halla normalmente afectada cuando hay un problema de aprendizaje. Mantener la atención y el esfuerzo durante una actividad no es gratuito, todo lo contrario, mantener la atención supone poner en marcha una serie de estrategias y acciones. Diferentes tipos de atención: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención focalizada: cuando mantienes la atención sobre un estímulo determinado.</li> <li>• Atención sostenida: cuando lo mantienes sobre un estímulo un lapso de tiempo determinado.</li> <li>• Atención alternante: cuando vas alternando estímulos.</li> <li>• Atención dividida: cuando eres capaz de mantenerla de manera simultánea sobre estímulos diferentes.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA FLUIDA</b>	El rendimiento en este tipo de pruebas está más ligado al área prefrontal, de tal manera que cuando se produce una lesión en esta área el resultado en las pruebas de inteligencia libre de cultura, esto es, en inteligencia fluida, siempre es a la baja.
<b>META-COGNICIÓN</b>	Es la conciencia que uno tiene de sus propias capacidades cognitivas personales. Es algo así como “la sensación de saber lo que se sabe”. El aprendizaje es mucho más eficaz cuando caemos en la cuenta de cómo aprendemos, qué estrategias nos funcionan mejor, en qué cosas deberíamos centrarnos, cuándo inhibir nuestras respuestas impulsivas a distraernos o cuál es la finalidad de nuestro aprendizaje.
<b>MEMORIA</b>	El área prefrontal organiza la memoria, facilitando la acción eficiente de las FE mediante diversas modalidades mnémicas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• MEMORIA DE TRABAJO. Memoria a corto plazo, es un almacenamiento temporal de la información Trabajo y opero con la información que tengo en cada momento. Gracias a ella podemos hacer dos tareas a la vez, como leer un libro y recordar lo que ya hemos leído.</li> <li>• MEMORIA CONTEXTUAL. Capacidad para situar algún dato o evento en el contexto en que se produjo su aprendizaje.</li> <li>• MEMORIA TEMPORAL. Capacidad para recordar de manera secuencial y ordenada los hechos ocurridos.</li> <li>• MEMORIA PROSPECTIVA. Capacidad para programar situaciones que se van a dar en un futuro, por ejemplo, una visita médica, el cumpleaños...</li> </ul>



<b>LENGUAJE</b>	El funcionamiento ejecutivo guarda relación con el lenguaje interior que permite monitorizar las actuaciones mediante verbalizaciones subvocálicas. También guarda relación con el flujo lingüístico. El lenguaje contribuye a utilizar adecuadamente la memoria operativa, especialmente el bucle fonológico.
<b>CONTROL MOTOR</b>	El área prefrontal es el responsable del inicio y la programación de las actividades motoras voluntarias.
<b>CONTROL EMOCIONAL</b>	Control y la autorregulación de las emociones, la habilidad para relacionarse, la autoconciencia personal y la conciencia ética, son atributos vinculados a las FE. Capacidad de regular la conducta emocional adaptándose a las exigencias de cada situación. Es una capacidad que nos permite: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto motivarse, para ello tengo que entender la FINALIDAD de la tarea. Por ejemplo, en una tarea el alumno/a puede darse mensajes del tipo "tengo que sacarlo" "esto lo sé hacer".</li> <li>• Identificar, integrar y entender las emociones.</li> <li>• La expresión correcta de las emociones.</li> <li>• La gestión adecuada de las emociones.</li> </ul>

No todas las funciones ejecutivas poseen la misma importancia o intervienen de la misma manera en esa capacidad de autorregulación. Barkley (2005) reconoce el papel preponderante de los procesos vinculados al control inhibitorio. Adele Diamond que señala 3 como las más importantes: Control inhibitorio, Memoria de trabajo y Flexibilidad cognitiva.

## 2. EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS: ENFEN

### 2.1. Introducción

Según sus autores, la batería ENFEN (Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños) es una batería para evaluar el **desarrollo madurativo global** de los niños entre 6 y 12 años de edad, incidiendo especialmente en las funciones ejecutivas (FE) controladas por el área prefrontal. La ENFEN permite evaluar la madurez neuropsicológica del niño mediante cuatro pruebas: Fluidez, Senderos, Anillas e Interferencia.

### 2.2. Ficha técnica

- **Ámbito de aplicación:** Niños entre los 6 y los 12 años, ambos inclusive.
- **Duración:** Variable, aproximadamente 20 minutos.
- **Finalidad:** Evaluación del nivel de madurez y del rendimiento cognitivo en actividades relacionadas con las funciones ejecutivas.

Según los autores, los resultados proporcionados por la ENFEN pueden ser de gran utilidad clínica y educativa en las siguientes poblaciones:

- ✦ Niños que siguen escolaridad normal: para conocer el desarrollo de sus FE y sus puntos fuertes y débiles, realizando una adecuada orientación psicopedagógica.
- ✦ Muestras clínicas de niños que presenten trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dificultades neuropsicológicas de aprendizaje, trastornos del lenguaje, dificultades psicomotoras, etc.
- ✦ Niños que han sufrido traumatismo craneoencefálico.
- ✦ Niños con epilepsia.
- ✦ Niños con bajo peso al nacimiento.
- ✦ Niños con fracaso escolar: para determinar el grado de afectación en las funciones ejecutivas y programar medidas pedagógicas específicas.
- ✦ Niños con disfunción cerebral producida durante el embarazo o perinatalmente.
- ✦ Otras poblaciones pediátricas con riesgo de presentar disfunción ejecutiva: celiaquía, enfermedades médicas crónicas.

## 2.3. Descripción de las pruebas

La ENFEN es una batería compuesta por 4 pruebas que pueden utilizarse conjunta o independientemente: Fluidez, Senderos, Anillas e Interferencia.

### 2.3.1. Fluidez

La prueba Fluidez es una tarea de fluidez verbal y está compuesta por dos partes: Fluidez fonológica y Fluidez semántica. En cada una de las partes el sujeto dispone de 1 minuto para decir en voz alta tantas palabras como pueda ateniéndose a la consigna que le da el examinador. En la primera parte (FF) el sujeto debe decir el mayor número posible de palabras que empiecen por la letra “M”, mientras en la segunda parte (FS) debe decir palabras que pertenezcan a la categoría “animales”.

### 2.3.2. Senderos

La prueba Senderos está formada por dos partes: Sendero gris y Sendero a color. En la primera parte, Sendero gris, se pide al sujeto que dibuje un sendero (una línea) uniendo los números del 20 al 1 que aparecen ordenados aleatoriamente en una hoja. En la segunda parte, Sendero a color, se pide al sujeto que dibuje otro sendero uniendo los números del 1 al 21 que aparecen ordenados aleatoriamente en una hoja, pero alternando los que son de color amarillo y los de color gris.

### 2.3.3. Anillas

La prueba Anillas consiste en la reproducción, en un tablero con tres ejes verticales, de un modelo que se presenta al sujeto en una lámina. Para ello debe colocar una serie de anillas en la misma posición y orden que se muestra en la lámina. La prueba consta de 14 ensayos (más uno de entrenamiento) y en cada uno de ellos el sujeto debe tratar de conseguir el modelo propuesto en el menor tiempo y con el menor número de movimientos posible. Las anillas se colocan en el tablero en una determinada posición de partida y el sujeto debe reproducir el modelo. Los modelos de las láminas son de dificultad creciente y requieren el uso de 4, 5 ó 6 anillas de diferentes colores.

### 2.3.4. Interferencia

La prueba Interferencia consiste en una lista de 39 palabras dispuestas en tres columnas verticales de 13 palabras cada una. Las 39 palabras son nombres de colores (rojo, verde, amarillo y azul) pero aparecen impresas aleatoriamente en tinta de color verde, azul, amarillo o roja. La tarea consiste en que el sujeto diga en voz alta el color de la tinta en que está impresa la palabra.

## 2.3. Consideraciones a la hora de aplicar las pruebas

A la hora de aplicar esta prueba, es necesario tener en cuenta varias características de la misma. En primer lugar, hemos de tener en cuenta que en todas las pruebas de batería es necesario cuantificar el tiempo que se necesita para completar la prueba. Por ello, es muy recomendable programar con antelación una cuenta antes de 1 minuto para las pruebas de FS y FF, así como preparar un cronómetro para el resto de las pruebas.

Cabe remarcar, que, en la prueba de las Anillas, normalmente el tiempo de realización de cada ítem puede ser rápido, dependiendo de la capacidad. Esto puede dificultar medir el tiempo, ya que al mismo tiempo habrá que contabilizar los movimientos realizados por el alumno/a. Para facilitar dicha tarea, es recomendable anotar los movimientos realizados en el momento en una hoja en blanco donde hacerlo.

Algunas de las pruebas pueden parecer sencillas de comprender para los alumnos/as, pero es necesario dar explicaciones de manera clara y precisa.

En el caso de los *senderos de colores*, es necesario asegurarse de que el alumnado ha comprendido que es necesario intercalar los colores, así como que es lo que deberá hacer en caso de equivocarse y querer corregirlo, ya que puede dar lugar a confusiones y aumentar el tiempo necesario para realizar la prueba. En la prueba de *Anillas*, es necesario incidir en cómo se deben hacer los movimientos (de uno en uno, sin guardar anillas en las manos...).

En la prueba de las interferencias es importante incidir en que el alumnado debe decir el color en el que están escritas las palabras y no leerlas.

Para ello, es recomendable repetir los ítems de prueba. También es importante tener en cuenta el nivel de lectura del alumnado.

#### 2.4. Utilización en la práctica educativa

El uso más común de esta prueba es la valoración del alumnado con sospechas o diagnóstico de trastorno por déficit de atención, ya que en estos casos las funciones ejecutivas pueden estar afectadas. Esta batería puede ser utilizada de manera complementaria dentro del protocolo de detección de dicho déficit. Esto puede ser de ayuda a la hora de discriminar entre este trastorno y otro tipo de dificultades que afecten a la atención.

Como indican los autores de la batería, también puede ser utilizada a la hora de analizar las funciones ejecutivas en otro tipo de trastornos menos habituales. Además, puede ser de ayuda para valorar a los alumnos censados con trastorno de aprendizaje sin especificar, ya que es una batería rápida y sencilla de aplicar, que nos ofrece información sobre las capacidades del alumnado.

### 3. CUMANES

#### 3.1. Introducción

El Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar CUMANES ha sido diseñado para realizar una evaluación neuropsicológica de un amplio repertorio de funciones mentales superiores que influyen de manera determinante en los procesos de aprendizaje y conducta en la infancia. El CUMANES ha sido creado para evaluar a los niños que cursan la etapa de enseñanza primaria (Educación Primaria en el sistema educativo español) y por dicha razón los baremos que se ofrecen corresponden a niños con edades comprendidas entre 7 y 11 años. El CUMANES no es una prueba de inteligencia, sino que es una herramienta de evaluación neuropsicológica que permite valorar el desarrollo madurativo global del niño o la niña.

#### 3.2. Ficha técnica

- **Finalidad:** permite valorar el desarrollo madurativo global del niño durante el periodo escolar. En concreto, permite realizar una evaluación del nivel de madurez y del rendimiento cognitivo en un amplio repertorio de funciones mentales.
- **Ámbito de aplicación:** alumnado entre los 7 y los 11 años siempre que sepa leer, no tenga un grado de discapacidad cognitiva severa.
- **Duración:** 40 y 50 minutos.

Los resultados que ofrece el CUMANES son de utilidad para:

- ✦ Conocer el desarrollo neuropsicológico global de cada niño en comparación con los sujetos de su edad, mediante el Índice de desarrollo neuropsicológico (IDN).
- ✦ Identificar los puntos fuertes y débiles del perfil neuropsicológico de cada niño, con el objetivo de preparar programas de intervención que faciliten la normalización y mejoría de su eficiencia cognitiva.
- ✦ Proporcionar información relevante y fiable para el diagnóstico neuropsicológico.
- ✦ Facilitar la orientación educativa de los niños que siguen escolaridad normal, mediante la preparación de programas de intervención neuropsicopedagógica.



### 3.3. Pruebas del CUMANES y capacidades que valora

CUMANES incorpora 12 pruebas: Comprensión audioverbal, Comprensión de imágenes, Fluidez fonológica, Leximetría, Escritura diagnóstica, Visopercepción, Función ejecutiva, Memoria, Ritmo, Lateralidad y Lateralidad ocular.

Además de las puntuaciones de las pruebas, el CUMANES ofrece un Índice de desarrollo neuropsicológico (IDN) que permite resumir en una única puntuación el grado de madurez neuropsicológica o eficiencia cognitiva del niño.

### 3.4. Conclusiones

Una vez que el estudiante conoce mejor cada una de sus funciones ejecutivas y ha aprendido a usar los componentes para desarrollar sus estrategias y su entendimiento, es entonces, cuando puede utilizar esta herramienta para dibujar el Mapa personal de sus funciones ejecutivas. En ese Mapa aparecen: sus puntos fuertes, sus puntos débiles, los objetivos, las estrategias para cada función ejecutiva.

Se puede dibujar inicialmente, y luego dibujarse unos meses después. El dibujo de los mapas en intervalos que permitan cambios, puede servir como un camino para el crecimiento y desarrollo de las habilidades aprendidas, de las estrategias y de los planes para mejorar las funciones ejecutivas personales.

#### Atención

- \* PUNTOS FUERTES: Cuando presto atención, puedo hacerlo por un largo período de tiempo. Presto atención fácilmente cuando estoy escuchando. Presto atención mejor si hay ayuda visual. Presto atención mejor cuando estoy interesado en el tema
- \* PUNTOS DÉBILES: Me cuesta mucho prestar atención. Los colores me distraen. No puedo leer cuando hay algún sonido cerca de mí, me distrae el ruido. Sólo puedo leer si escucho música al mismo tiempo. No puedo prestar atención cuando no estoy interesado. No consigo estar sentado mucho tiempo y prestar atención.

- \* OBJETIVOS: Ser capaz de concentrarme mejor y más fácilmente. Escuchar una lectura sin desconectar. Ser capaz de leer y concentrarme, no importa la situación en la que esté. Escuchar en clase incluso si están cerca mis amigos.
- \* ESTRATEGIAS: Intentar desconectar de cualquier otra cosa que escuche, que no sea lo que se supone que tengo que escuchar, y concentrarse mejor. Disponer siempre de una habitación tranquila para trabajar en ella. Tener siempre música para escucharla mientras trabajo. Sentarme, en clase, donde no pueda ver a mis amigos. Tomar notas para mantenerme concentrado. Jugueteo con algo para no distraerme.

#### Memoria

- \* PUNTOS FUERTES: Memoria a corto plazo. Memoria a largo plazo. Tengo memoria fotográfica. Recuerdo las cosas que me interesan. Recuerdo lo que veo.
- \* PUNTOS DÉBILES: Sólo puedo memorizar cuando creo que está cerca el final del plazo que tengo para hacerlo. Olvido muy rápidamente lo que dice la gente. Recuerdo todo, incluso cosas que no necesito recordar.
- \* OBJETIVOS: Averiguar lo que es más importante para recordarlo. Estudiar lo suficiente para recordar los hechos.
- \* ESTRATEGIAS: Revisión y visión previa. Repetición. Estudiar con mis amigos. Usar tarjetas de memoria. Tomar más notas escritas.

#### Organización

- \* ESPACIO PUNTOS FUERTES: Siempre sé dónde están mis cosas. Soy organizado. Guardo mis papeles ordenados, incluso si mi habitación está desordenada.
- \* PUNTOS DÉBILES: Olvido dónde pongo las cosas. No tengo un buen sistema de organización. Soy tan organizado que mis amigos me acusan de ser compulsivo.



- \* **OBJETIVOS:** Crear un buen sistema de archivo que me funcione. Poner mi material escolar en el mismo lugar todos los días. Usar mi punto fuerte de aprendizaje visual para codificar mis archivos con colores.
- \* **ESTRATEGIAS:** Revisar todo de vez en cuando, para empezar de nuevo con menos cosas para organizar. Organizar mi material escolar para no seguir perdiendo mis trabajos.

### Planificación

- \* **PUNTOS FUERTES:** Se me dan bien los proyectos a largo plazo. Soy mejor en tareas a corto plazo. Me gusta llegar a tiempo a todo.
- \* **PUNTOS DÉBILES:** Me resulta difícil cumplir los plazos futuros. Siempre llego tarde a todo. Siempre creo que dispongo de más tiempo del que tengo en realidad. No me gusta utilizar cronómetros o relojes.
- \* **OBJETIVOS:** Establecer algunas estrategias para que pueda dejar de llegar siempre tarde a todo. Tener un calendario visual de mis tareas, para que pueda verlo fácilmente cuando lo necesito.
- \* **ESTRATEGIAS:** Fijar en un calendario una línea de tiempo para mi trabajo. Escribir mis planes para un proyecto a largo plazo. Contar con la ayuda de mi madre, porque a ella se le dan muy bien las planificaciones. Usar el cronómetro tanto como pueda.

### Inhibición e iniciativa

- \* **PUNTOS FUERTES:** Puedo empezar fácilmente algo si estoy motivado. Puedo empezar algo en lo que esté interesado. Puedo detenerme cuando entiendo la razón.
- \* **PUNTOS DÉBILES:** No me suelo dejar llevar. Odio hacer cosas sólo porque me digan que las haga. Si realmente quiero hacer algo, nadie me puede parar.
- \* **OBJETIVOS:** Hacer algo incluso si no quiero. Encontrar mi motivación para lo que se supone que tengo que hacer, para que me sea más fácil hacerlo.

- \* **ESTRATEGIAS:** Pensar las cosas para que sea más fácil saber por qué las estoy haciendo. Recabar ayuda para empezar y no quedarme bloqueado. Recordarme a mí mismo por qué necesito detenerme en mis reacciones.

### Flexibilidad y capacidad de cambio

- \* **PUNTOS FUERTES:** Puedo cambiar fácilmente de una actividad a otra. Puedo pensar en muchas cosas al mismo tiempo. Soy muy flexible. No me importa hacer más de una cosa al mismo tiempo.
- \* **PUNTOS DÉBILES:** Soy demasiado flexible, por lo que no sé cuándo establecer un límite. No me gusta cambiar de una cosa a otra. Una vez que empiezo con algo no quiero cambiar hasta terminarlo. Puedo cambiar lo que estoy pensando, pero no lo que estoy haciendo. Creo que todos deberían ser como yo.
- \* **OBJETIVOS:** Ser capaz de realizar cambios cuando lo necesite. No agobiarme o colapsar con nada. No ser demasiado flexible. Mantener una mente abierta.
- \* **ESTRATEGIAS:** Recordarme a mí mismo por qué necesito ser flexible, podría ser que mis amigos lo necesitaran. Hablarme a mí mismo para guiarme a lo largo del proceso de cambio, para que me sea más fácil. Priorizar lo que necesito.

### Control de la conducta y las emociones

- \* **PUNTOS FUERTES:** Me conformo con todo. Mi conducta es tranquila y previsible. Las personas a mi alrededor dicen que soy previsible. Puedo gestionar bien todas las cosas que se tuercen. Tengo mis sentimientos controlados.
- \* **PUNTOS DÉBILES:** Algunas veces soy algo rudo y cruel sin pretenderlo. Nunca sé qué emoción estoy sintiendo. Soy muy sensible. Tengo mis sentimientos demasiado controlados. Me enfado cuando las cosas no suceden de la forma que quiero.



- \* **OBJETIVOS:** Ser más amable con la gente. Ser más tranquilo y responsable. No ser tan impulsivo. No dejar que las cosas me enfaden tanto.
- \* **ESTRATEGIAS:** Saber qué voy a decir antes de decirlo. Pensar en los eventos antes de que sucedan para planificar cómo quiero actuar. Alargar el tiempo de respuesta entre una situación y mi reacción/actuación. Informar a las personas de que necesito tiempo para procesar, para que no esperen una reacción muy rápida ante algo.

### Establecer objetivos

- \* **PUNTOS FUERTES:** Soy bueno estableciendo objetivos a corto plazo. Me siento capaz de planear muy bien objetivos a largo plazo. Me encanta fijarme metas.
- \* **PUNTOS DÉBILES:** Tengo problemas con los objetivos a largo plazo. Mis objetivos a corto plazo son tan a corto plazo que tengo que continuar antes de conseguir completarlos. Soy esa clase de persona a la que no le gustan los objetivos.
- \* **OBJETIVOS:** Fijar un buen objetivo, entonces conseguirlo. Aprender cómo fijar y planear un objetivo a largo plazo. Tomarme más en serio mis objetivos.
- \* **ESTRATEGIAS:** Escribir mis objetivos para que luego no pretenda que no los he fijado. Comentarle a alguien mis objetivos. Fijar sólo objetivos pequeños y realistas hasta que pueda aprender cómo hacerlo mejor.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEA Ediciones. CUMANES. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para escolares.

<https://web.teaediciones.com/cumanes-cuestionario-de-madurez-neuropsicologica-para-escolares.aspx>

En Breve: La Función Ejecutiva-Habilidades para la vida y el aprendizaje.

<https://youtu.be/FxXjxpPrXgl>

Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria. José Antonio Portellano Pérez, Javier García Alba. 2014.

Funciones ejecutivas y educación. David González Muñoz. 2013.



# EXPERIMENTANDO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN EL AULA

Autoría:

**Marta Coca Bandrés**

**M<sup>a</sup> Natividad Fernandez Larrea**

**Jose Luis Ruiz Jaen**

**Inmaculada Sibón Macarro**

## Resumen

Con este trabajo pretendemos relacionar la nueva Ley Educativa con la diversidad del alumnado que existe en los centros educativos, a través del asesoramiento a la comunidad educativa. Para ello hemos elaborado un proyecto que incluye estrategias inclusivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Palabras clave:** Diseño Universal para el aprendizaje - Inclusión - Asesoramiento - Metodología- Comunidad Educativa - Proyecto - Evaluación

## INTRODUCCIÓN

Navarra siempre se ha considerado punta de lanza en cuanto a innovación educativa. De hecho, en el libro de José Antonio Marina “Despertar al diplodocus”, hace referencia a esta idea.

Desde estas líneas queremos dar un paso adelante desde una perspectiva de Diseño Universal para el Aprendizaje, según la reciente Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de un programa a largo plazo, estructurado en 4 años, que integraría otros proyectos de la Comunidad Foral y que podría dar respuesta a la situación de crisis social, que se refleja en nuestros centros.

Le hemos llamado Proyecto Ikaskuntza/Aprendiendo, por su carácter dinámico, dentro de un continuo y en respuesta a las necesidades de la comunidad educativa.

Algunas de nuestras funciones son: asesoramiento, formación e información a la comunidad educativa. Así pues uno de los principales objetivos del presente trabajo es mejorar la respuesta educativa del alumnado.

## FASES DEL PROYECTO

■ **FASE DE INICIACIÓN DEL PROYECTO.** En esta primera fase se hará una recopilación de la información para determinar el punto de partida. De manera que, se llevará a cabo a lo largo del 1º curso/año de inicio del proyecto.

¿Cómo se llevará a cabo la fase 1?

En primer lugar, hemos de hablar de los diferentes componentes educativos. Aquí se destacan los siguientes:

1. *Profesorado:* con respecto al mismo, se realizará un cuestionario por Google. Esta herramienta servirá para determinar el punto de partida con respecto al DUA (cómo lo están llevando a cabo y qué conocen del mismo), y las diferentes medidas de atención a la diversidad. De manera que, en el cuestionario, se introducirán las siguientes preguntas:

- ✱ ¿Qué conoces del Diseño Universal para el Aprendizaje?
- ✱ ¿Cómo lo has aplicado hasta el momento?
- ✱ ¿Qué resultados has obtenido?
- ✱ ¿Qué medidas educativas y de atención a la diversidad conoces?
- ✱ ¿Cuáles has puesto en práctica y en qué casos?
- ✱ ¿Cómo lo has hecho? ¿Bajo el paradigma del DUA?
- ✱ ¿Qué resultados has obtenido?
- ✱ ¿Crees que son importantes? ¿Por qué?

2. *Familia:* el orientador educativo a través de cada tutor o tutora, trabajará una encuesta con las familias en las reuniones de coordinación inicial a principio de curso, y en las reuniones de final del mismo. Esta encuesta servirá para descubrir cómo las familias están contribuyendo al desarrollo del DUA desde casa, y cómo están aplicando las diferentes medidas educativas de atención a la diversidad desde el paradigma del DUA.

3. *Alumnado:* En cuanto a los alumnos y alumnas se haría una encuesta y entrevistas. Finalmente se haría un estudio estadístico del contexto social-económico, para determinar los recursos a solicitar, y saber con qué población contamos. También aplicaríamos a los servicios sociales de base (Unidad de Barrio), así como a los centros de salud.

Esto nos permitirá establecer quiénes somos, hacia dónde queremos ir, y con qué contamos para ello.

■ **FASE DE PREPARACIÓN** (pre-proyecto). Atendiendo a la necesidad de participación reflejada en el “*index for inclusion*” como uno de los tres pilares base para la inclusión, la fase de preparación se dibuja con la finalidad de dar cabida a todos los agentes participantes.

Esta segunda fase del proyecto se centra en conocer y concretar los roles que deberán desempeñar todos y cada uno de los agentes que participan del proceso de aprendizaje de nuestro alumnado. En este genérico quedan englobadas todas aquellas personas que de forma directa o indirecta pertenecen a la comunidad educativa. Clarificar los roles de cada uno de los agentes externos e internos a la comunidad educativa. Segundo año de implementación del proyecto.

### 1. Agentes internos:

- a. *Personal docente*: Desde la LOMLOE se defiende y justifica la necesidad de crear documentos individualizados para cada alumno. El objetivo es que el profesorado conozca al alumnado a nivel individual teniendo en cuenta las necesidades de cada uno y los objetivos a los que debemos atender a lo largo del curso.
- b. *Equipo directivo*: El equipo directivo juega un papel especialmente importante en este área y participa de forma activa en la estructuración y elaboración de los programas. Su función no atiende a la supervisión de los documentos, sino a guiar y colaborar con el personal docente en la iniciación del proyecto. La labor principal es acompañarlos en el cambio.
- c. *D.O./U.A.E*: todo proceso de cambio siempre va a traer incertidumbre y uno de los aspectos más importantes para avanzar es reflexionar sobre nuestra acción, el papel de la UAE es acompañar en esos momentos de duda. Así mismo, desde la UAE se atenderá a los docentes en referencia al alumnado con el que actúa. Siempre tomando como base el trabajo previo realizado, se asesorará al personal docente en el planteamiento de alternativas, nuevas iniciativas y nuevos objetivos.
- d. *Personal no docente*: conserjería, secretaría, familias, comedor y transporte. Posibilitar la participación estableciendo actuaciones y mecanismos para ello.

### 2. Agentes externos:

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos del proyecto, entre otros, es el plantear un conocimiento de nuestro alumnado lo más individualizado posible, no podemos olvidar que las personas nos interrelacionamos con nuestro entorno. En este sentido Bronfenbrenner señalaba 4 sistemas de relación (microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema) por lo que es esencial atender a estos aspectos de relación que también suponen elementos definitorios de nuestro alumnado.

- a. *Servicios médicos*: Nuestro alumnado acude periódicamente a los servicios de salud, por lo que la información que los servicios médicos puedan aportar siempre será relevante y complementaria.
- b. *Servicios Sociales*: De igual manera que en la actualidad, la coordinación con los servicios sociales supone una fuente relevante de información en relación a la estructura familiar, a la gestión dentro del núcleo domiciliario.
- c. *Otros*: Se tendrán en cuenta todos los elementos del entorno del centro educativo. En este entorno entraría la colaboración con el ayuntamiento, que en su interés por conocer el entorno recoge estadísticas y gestiona actividades en base a los intereses de los jóvenes. De la misma manera, la casa de la juventud tiene un programa de corresponsales, estos tienen la función de compartir opciones de ocio y tiempo libre para el alumnado.



■ **Fase de implementación.** Evaluación y propuestas de mejora del proyecto, así como de la implementación del mismo. Tercer año de implementación del proyecto.

En la siguiente tabla se reflejan los elementos del programa, técnicas e instrumentos para la evaluación.

ELEMENTOS DEL PROGRAMA	OBJETO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
<b>1. Diseño del programa y su presentación.</b>  <i>Al inicio</i>	Contexto Necesidades Destinatarios Programa	Análisis documental de tareas. Grupos discusión. Entrevista. Inventarios. Documentos institución	Cuestionarios, escalas. Pruebas rendimiento. Listas de cotejo
<b>2. Planificación de su implementación y desarrollo del programa.</b>  <i>Durante el proceso</i>	Objetivos. Temporalización. Recursos. Estrategias. Relaciones. Conocimientos. Método. Actividades	Entrevista. Observación. Análisis	Cuestionarios. Escalas. Pruebas de rendimiento. Análisis de prácticas. Registros. Anecdotarios. Diarios.
<b>4. Evaluación formativa.</b>  <i>Durante el proceso</i>	Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante la misma.	Análisis Discusión Seminarios Talleres	Cuestionarios Videoconferencia Puestas en común Mesa redonda
<b>5. Evaluación sumativa.</b>  <i>Durante el proceso</i>	Conocer la adecuación y utilización de los medios y recursos.	Observación. Análisis	Listas de cotejo Cuestionarios Diario de actuaciones.
<b>6. Informe de los resultados.</b>  <i>Al final del proceso</i>	Realizar un documento con todo el proceso llevado en la evaluación y los resultados obtenidos.	Comparar el inicio del planteamiento con el momento actual. Realizar propuestas de mejora.	DAFO Memoria Plan de calidad.





■ **FASE DE DESARROLLO.** Nos encontramos en el último año de aplicación de nuestro Plan Estratégico DUA. Ya hemos realizado el diagnóstico y hemos llegado a la conclusión que se hace necesaria la colaboración entre docentes, lo que nos va a permitir mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta última fase se recoge la retroalimentación de los aprendizajes contruídos por los docentes y por el alumnado que ha participado, con la finalidad de promover un proceso de formación integral de la comunidad educativa.

Es en este momento donde se van a seleccionar las estrategias y dinámicas adecuadas en nuestro centro.

Creemos que sería interesante promover una RED DE CENTROS de manera que el trabajo de investigación de cada uno de ellos, pueda ser publicado y sirva de referencia para los demás centros.

Dentro del paradigma inclusivo desarrollado desde la perspectiva DUA, nos hemos encontrado con las dificultades que suponen las propias estrategias de enseñanza del profesorado.

A partir de aquí, conociendo nuestro centro y sabiendo todas sus necesidades y aspectos positivos, hemos extraído una serie de principios generales:

#### **Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación.**

1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información.
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos.
3. Proporcionar opciones para la comprensión.

#### **Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.**

1. Proporcionar múltiples medios físicos de acción.
2. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación.
3. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

#### **Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.**

1. Proporcionar opciones para captar el interés.
2. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
3. Proporcionar opciones para la autorregulación.

Las **estrategias inclusivas** que proponemos para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado, desde una perspectiva inclusiva, serían:

##### 1. Aprendizaje por descubrimiento

En esta metodología, la tarea del docente consiste en motivar a los alumnos a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos. Empleando el método inductivo, se presenta a los alumnos los contenidos de forma pasiva y ellos deben sacar sus propias conclusiones.

##### 2. Aprendizaje por tareas

El aprendizaje por tareas supone un aprendizaje aplicado y funcional en una situación “real” o cercana a la realidad.

##### 3. Contrato didáctico o pedagógico

El contrato didáctico o pedagógico es una metodología que pretende que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas, y el control del docente por la autonomía del alumno.

##### 4. Enseñanza multinivel

En la enseñanza multinivel, el profesor planifica para todos los alumnos dentro de una misma lección. Consiste en adoptar un marco general de planificación que permita impartir una lección utilizando diferentes formas de presentar la información, y distintos métodos de práctica y evaluación.

##### 5. Organización de contenidos basada en centros de interés

Esta metodología consiste en organizar los contenidos partiendo de las necesidades e intereses del alumnado, pues se parte de la premisa de

que únicamente estos pueden mantener su atención y motivación en el proceso de aprendizaje.

#### 6. Desdoblamiento de grupo

El desdoblamiento de grupo consiste en dividir al alumnado de un grupo-clase en dos grupos, permitiendo una ratio profesor-alumno menor y un trabajo más personalizado por parte del docente.

#### 7. Agrupamientos flexibles

Los Agrupamientos Flexibles consisten en dividir al alumnado de un grupo-clase en grupos, permitiendo un trabajo adaptado a las necesidades de cada grupo. A diferencia de los desdobles, el agrupamiento flexible no tiene como finalidad disminuir la ratio profesor-alumno para favorecer a la personalización de la enseñanza, sino hacer grupos de diferente nivel de competencia para trabajar de forma personalizada en función de sus necesidades.

#### 8. Agrupamientos diversos

Los agrupamientos diversos implican no mantener un tipo de agrupamiento estable en el aula, sino diversificarlos para favorecer diversos objetivos y atendiendo a las diferentes capacidades y formas de aprender del alumnado. Hay alumnos que trabajan mejor de forma autónoma e individual, mientras que a otros les favorece un aprendizaje en pequeño grupo.

#### 9. Agrupamientos interactivos

Esta metodología consiste en organizar al alumnado en grupos para que desarrollen actividades. Los grupos interactivos constituyen una forma de organizar el aula. El alumnado se agrupa de forma heterogénea en pequeños grupos (4 ó 5 alumnos y alumnas). Los grupos trabajan 3 ó 4 actividades distintas con una duración aproximada de 20 minutos. Estas actividades están moderadas en cada grupo por un adulto (Voluntariado de la comunidad: familias, vecinos, asociaciones, universitarios o maestros) que entran a formar parte del aula.

#### 10. Organización flexible del espacio

La organización flexible del espacio supone utilizar el espacio de forma diversa y dinámica en función de las competencias, objetivos, actividades y necesidades del grupo-clase. Frente a una organización estática y estable en el tiempo, la organización flexible supone considerar el espacio de forma dinámica y cambiante en función de las necesidades.

#### 11. Trabajo por rincones

Es una metodología que consiste en organizar el espacio donde trabajan los alumnos en mini- sectores o rincones, que pueden estar enfocados al trabajo o al juego.

#### 12. Graduación de las actividades

Esta estrategia consiste en graduar las actividades en diferentes niveles de dificultad para atender a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje del grupo-clase.

#### 13. Docencia compartida: apoyo ordinario y/o apoyo especializado dentro del aula

El refuerzo educativo o apoyo ordinario consiste en trabajar con los alumnos contenidos que no han adquirido en las explicaciones que el maestro ha dado durante el período que tenía previsto.

El apoyo especializado puede ser con el mismo fin o con el de trabajar con el alumno las áreas de desarrollo o procesos cognitivos en los que presente alguna carencia (lenguaje oral, funciones ejecutivas...).

#### 14. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una estrategia que supone el aprendizaje cooperativo por parejas. Uno de los miembros de la pareja asume el rol de tutor y el otro de aprendiz.



## CONCLUSIÓN

A lo largo de este proyecto, hemos querido presentar una opción diferente e innovadora, para dar respuesta a la situación actual de nuestro alumnado en tiempos de pandemia y post pandemia, dando así respuesta a la diversidad. Sería una propuesta a largo plazo y con implicación de toda la comunidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, BOE nº 289

Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1/2013 de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE nº 289.

Acevedo Noriega, G., Amador Galeas, J. M., Antonaya Rojas, C., Bote Navia, J., García Tolosa, M., González Ramajo, Sanguino Físico, M. (2020). Guía práctica para implementar medidas de atención a la diversidad en el aula ordinaria: estrategias y recursos para la inclusión educativa.

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Index for inclusion. Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Bristol: CSIE.

Center for Applied Special Technology (2011) Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, Massachusetts.

López- Melero, M (2004) Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

# DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Autoría:

**Salomé Artajo Carlos**  
**Inmaculada Ferrer Lores**  
**María Gil Zazpe**  
**Pilar Vitaller Lafuente**

## Resumen:

Las Funciones Ejecutivas se componen de los procesos mentales que nos capacitan para, de forma deliberada, organizar y planificar acciones. Procesos para los que se requiere el diseño de unos objetivos, el trazado de un plan y su mantenimiento mientras se ejecuta, así como la capacidad de inhibir posibles elementos distractores o de poder cambiar de estrategia para posibilitar un mejor resultado. Estas Funciones Ejecutivas están inmersas en el currículo de Educación Infantil, y es por lo tanto fundamental que se sistematice su desarrollo en las Programaciones de Aula del segundo ciclo de Educación Infantil.

**Palabras clave:** Funciones Ejecutivas, Competencia Ejecutiva, Educación Infantil, Programación.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, un reto fundamental del Sistema Educativo es la atención a la diversidad del alumnado, ofreciendo al conjunto del alumnado una respuesta educativa de calidad, basada en planteamientos que posibiliten su atención en un contexto normalizado e inclusivo, pero al mismo tiempo contemplando una respuesta ajustada a las diferencias individuales. Idea que se extrae de la norma en materia educativa, la cual señala entre sus principios: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades; la inclusión educativa y la no discriminación; y la flexibilidad, para adecuar la educación a la diversidad del alumnado.

En la atención a la adecuación de la enseñanza a la diversidad del alumnado, el primer paso, previo a la implementación de medidas ordinarias o extraordinarias de carácter individual, es a través de los diferentes niveles de concreción curricular.

También se extrae de la norma educativa el enfoque competencial de la enseñanza, lo cual implica reformular los métodos de enseñanza: del "saber" al "saber hacer", del "aprender" al "aprender a aprender". La competencia se conceptualiza como un desempeño, como una aplicación práctica de lo que se sabe. Supone integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y aplicar esa integración de forma práctica en la ejecución de una tarea que debe de tener relación con situaciones de la vida real.

Una fuente relevante en el diseño de las normas educativas es la investigación en neurociencias y, en particular, en neuropsicología. Estas investigaciones contribuyen al diseño de una metodología en la que el alumnado trabaje según la "forma" en la que aprende su cerebro, potenciando el desarrollo de las Funciones Ejecutivas (en adelante FE).

El presente trabajo, realizado en el marco del Plan de Coordinación de Orientación, pretende sensibilizar a la comunidad educativa sobre el papel fundamental de la escuela en el desarrollo de las FE durante la infancia, y aportar orientaciones para su implementación en las programaciones de aula del segundo ciclo de Educación Infantil.

## 1. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El punto de partida de nuestro trabajo se vertebra sobre dos ideas fundamentales: por una parte el aumento de demandas a la UAE de los distintos centros en los que trabajamos, relacionadas con las FE, como son la falta de atención, de autorregulación, impulsividad, dependencia del adulto..., y por otra parte la relación que estas funciones tienen en el desarrollo de las competencias básicas, que el propio Decreto de currículo plantea dentro de sus fines educativos, y en concreto, las relacionadas con el aprender a aprender y el pensamiento crítico; sin olvidar el resto de competencias en cuyo aprendizaje también están subyacentes el desarrollo competencial de las FE.

Las FE se componen de los procesos mentales que nos capacitan para, de forma deliberada, organizar y planificar acciones. Procesos para los que se requiere el diseño de unos objetivos, el trazado de un plan y su mantenimiento mientras se ejecuta, así como la capacidad de inhibir posibles elementos distractores o de poder cambiar de estrategia para posibilitar un mejor resultado.

Entre la literatura científica que investiga este ámbito no siempre se encuentran acuerdos sobre cuáles son los componentes básicos que componen las FE, pero sí se extrae el entenderlas como un concepto multidimensional, compuesto de distintos dominios conectados entre sí.

Por ejemplo, en el ámbito educativo, Marina y Pellicer, establecen la existencia de once componentes ejecutivos: activación, dirección del flujo de conciencia, gestión de la motivación, gestión de las emociones, el control del impulso, la elección de metas y proyectos, iniciar la acción y organizarla, mantener la acción, flexibilidad, gestión de la memoria y metacognición.

Por otro lado, Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy citan como principales componentes ejecutivos la capacidad para iniciar conductas, la inhibición, la selección de objetivos relevantes para la tarea, la planificación y organización de medios, la flexibilidad, la memoria de trabajo y la regulación de las respuestas de corte emocional y conductual.

También se desprende de la mayor parte de las investigaciones, la señalización de la corteza prefrontal como la región cerebral, no exclusiva, pero sí principal, de la que dependen y se desarrollan las FE.

Según Portellano, en la infancia tiene lugar un periodo clave en el desarrollo de los componentes ejecutivos, y en torno a los 7 años de forma generalizada, completan la adquisición de tres componentes ejecutivos elementales: la flexibilidad cognitiva, la capacidad de inhibición y la memoria operativa.

En este trabajo, nos vamos a centrar en estos tres componentes ejecutivos, por su importancia y determinación durante la Etapa de Infantil.

- **La inhibición o autocontrol:** Se refiere a la capacidad de resistir a estímulos automáticos, tanto internos como externos, a la hora de afrontar una situación o una tarea. Permite tomar un tiempo y evaluar los pensamientos para conseguir el objetivo deseado. Esta capacidad está relacionada con la concentración y el manejo de las distracciones. También es la encargada de regular la respuesta emocional y el estado de ánimo.
- **La flexibilidad cognitiva:** Los niños y niñas con una flexibilidad cognitiva trabajada son capaces de adoptar perspectivas nuevas a la hora de resolver dificultades y responder a imprevistos. Al estimular su flexibilidad cognitiva se fomenta su creatividad en la búsqueda de alternativas. La capacidad contraria sería la rigidez cognitiva.
- **La memoria de trabajo:** En todas las tareas mentales está presente la memoria de trabajo o memoria operativa. Es la que permite mantener información en la mente mientras se opera con ella.

## 2. OBJETIVOS

- Indagar en las distintas FE en la etapa de 2º ciclo de Educación Infantil (3-6) y conocerlas en profundidad.
- Profundizar en la importancia que tiene el desarrollo de las FE en Educación Infantil y su relación con el currículo.
- Promover el desarrollo de las FE para mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- Trabajar y reforzar las FE para mejorar las manifestaciones presentes en el aula de Educación Infantil.
- Ratificar la importancia de trabajar de forma sistemática las FE para fomentar el desarrollo integral del alumnado en los primeros años de vida.
- Conocer y difundir métodos didácticos que contribuyan a su desarrollo en el aula.
- Recopilar actividades tipo que faciliten el desarrollo de las mismas a través de actividades lúdicas.
- Implementar las FE en la programación de aula de Educación Infantil.





### 3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LAS PROGRAMACIONES DE AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

#### 3.1. Las funciones ejecutivas y su relación con el currículo del segundo ciclo de educación infantil

##### INHIBICIÓN O EL AUTOCONTROL

Es la capacidad de evitar las distracciones o las interferencias para conseguir los objetivos planeados. Estos estímulos distractores pueden proceder de estímulos internos o externos. Esta función ejecutiva se encuentra en un buen equilibrio cuando se posee la habilidad para mantener la concentración la cantidad de tiempo requerido por la tarea y saber combinarlo con momentos de relajación y de distracción que permiten después volver a una mayor dedicación.

También se refiere a la capacidad de autocontrol emocional cuando un sujeto inhibe o regula una respuesta emocional tras haber valorado la información sobre las consecuencias de dicha reacción o el contexto en el que se produce.

CONTENIDOS DE LA PROGRAMACIÓN DE E.I. QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE ESTA FUNCIÓN, DIFERENCIADOS POR ÁREAS:

##### 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

###### BLOQUE 1: El cuerpo y la propia imagen

- Expresión de necesidades y sentimientos.
- Identificación de su propio cuerpo.
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo. (Autoconocimiento, autoestima.)

###### BLOQUE 2: Juego y movimiento

- Gusto por el juego y confianza en sus propias posibilidades.
- Control postural, el cuerpo y el movimiento.
- Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos

##### BLOQUE 3: La actividad y la vida cotidiana

- Iniciativa y progresiva autonomía en las actividades de la vida cotidiana.
- Normas y hábitos que regulan la vida cotidiana.
- Actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. Capacidad empática (atribuir mente a las personas, reconocer sentimientos en los demás y en sí mismo).

##### 2. Conocimiento del entorno:

###### BLOQUE 1: Medio físico: elementos, relaciones y medida.

- Interés por los objetos y materias, exploración y actitud de respeto y cuidado hacia ellas.
- Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir.
- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.

###### BLOQUE 2: Acercamiento a la naturaleza

- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas.

###### BLOQUE 3: Cultura y vida en sociedad

- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

##### 3. Comunicación y representación:

- Escuchar atentamente, identificar y responder adecuadamente a las expresiones y fórmulas de las lenguas del currículo, saludos, peticiones, agradecimientos, expresiones de gusto, preferencias, preguntas...
- Seguir instrucciones, explicaciones y relatos (identificar, actuar, señalar).
- Comprender cuentos de forma global.
- Manifestar la comprensión de diferentes maneras.



**BLOQUE 1:****Lenguaje verbal**

- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

**Escuchar, hablar y conversar**

- Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.
- Comprensión de la idea global de textos orales en otras lenguas del currículo, en situaciones habituales del aula.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico preciso y variado, estructuración gramatical correcta, entonación adecuada y pronunciación clara.
- Interés por participar en interacciones orales en otras lenguas del currículo, en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

**Aproximación a la lengua escrita**

- Aproximación al uso de la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.
- Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Utilización de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.

**Acercamiento a la literatura**

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos
- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento disfrute.



**FLEXIBILIDAD COGNITIVA**

Está compuesta por la capacidad de analizar las situaciones desde nuevas perspectivas, de modificar el propio punto de vista, de buscar alternativas ante las dificultades no esperadas y de valorar las opciones diferentes a la propia que se formulan en un debate o en una conversación. Es lo contrario a la rigidez mental y manifiesta una estrecha relación con el pensamiento creativo.

CONTENIDOS DE LA PROGRAMACIÓN DE E.I. QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE ESTA FUNCIÓN, DIFERENCIADOS POR ÁREAS:

**1. Conocimiento del entorno y autonomía personal:****BLOQUE 1: El cuerpo y la propia imagen**

- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo

**BLOQUE 2: Juego y movimiento**

- Gusto por el juego y confianza en las propias posibilidades.

**BLOQUE 3: La actividad y la vida cotidiana**

- Iniciativa y progresiva autonomía en las actividades de la vida cotidiana.
- Normas y hábitos que regulan la vida cotidiana.
- Actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

**BLOQUE 4: El cuidado personal y la salud**

- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

**2. Conocimiento del entorno:****BLOQUE 1: Medio físico: elementos, relaciones y medida**

- Interés por los objetos y materias, exploración y actitud de respeto y cuidado hacia ellas.
- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.
- Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

- Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir.
- Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.
- Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

**BLOQUE 2: Acercamiento a la naturaleza**

- Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida.
- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas.
- Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.

**BLOQUE 3: Cultura y vida en sociedad:**

- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad. Educación vial: las normas de tráfico, el lenguaje no verbal referido al tráfico, las señales de tráfico y la interpretación del código de circulación.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. Reconocimiento de la bandera, el escudo y el himno de Navarra. Identificación del Palacio de los Reyes de Navarra en Olite.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.



**3. Lenguaje: comunicación y representación:****BLOQUE 1 : Lenguaje verbal**

- Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.
- Comprensión de la idea global de textos orales en otras lenguas del currículo, en situaciones habituales del aula.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico preciso y variado, estructuración gramatical correcta, entonación adecuada y pronunciación clara.
- Interés por participar en interacciones orales en otras lenguas del currículo, en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.
- Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

**BLOQUE 2: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación**

- Iniciación en el uso y manejo del ordenador.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados.

**BLOQUE 3: Lenguaje artístico**

- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social. • Audición activa de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

**BLOQUE 4: Lenguaje corporal**

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

**MEMORIA DE TRABAJO**

Se refiere a la capacidad para mantener y combinar información que no está presente para comprenderla mejor y conectarla con los objetivos o tareas en curso y resolver una determinada actividad o problema. Es imprescindible para comprender un texto, pues es preciso mantener el significado de las primeras frases (o recuperarlo de la memoria a largo plazo), para encontrar el sentido de los siguientes párrafos y la identidad de los personajes para avanzar en la lectura de la narración. También es necesaria para razonar, para conectar sucesos y para encontrar soluciones creativas ante un conjunto de informaciones.

CONTENIDOS DE LA PROGRAMACIÓN DE E.I. QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE ESTA FUNCIÓN, DIFERENCIADOS POR ÁREAS:

**1. Conocimiento del entorno y autonomía personal:****BLOQUE 1: El cuerpo y la propia imagen****BLOQUE 2: Juego y movimiento****BLOQUE 3: La actividad y la vida cotidiana**

- Iniciativa y progresiva autonomía en las actividades de la vida cotidiana.

**BLOQUE 4: El cuidado personal y la salud**

- Práctica de hábitos saludables: higiene corporal, alimentación y descanso.

**2. Conocimiento del entorno:****BLOQUE 1: Medio físico: elementos, relaciones y medida**

- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.
- Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables.

- Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
- Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir.
- Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.
- Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

**BLOQUE 2: Acercamiento a la naturaleza**

- Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida.
- Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- Identificación del mapa de la Comunidad Foral de Navarra y de sus paisajes.
- Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche...)

**BLOQUE 3: Cultura y vida en sociedad**

- Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- Educación vial: las normas de tráfico, el lenguaje no verbal referido al tráfico, las señales de tráfico y la interpretación del código de circulación.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. Reconocimiento de la bandera, el escudo y el himno de Navarra. Identificación del Palacio de los Reyes de Navarra en Olite.



**3. Lenguaje: comunicación y representación:****BLOQUE 1: Lenguaje verbal****1.1. Escuchar, hablar y conversar**

- Comprensión de la idea global de textos orales de uso social y escolares.
- Comprensión de la idea global de textos orales en otras lenguas del currículo, en situaciones habituales del aula.
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico preciso y variado, estructuración gramatical correcta, entonación adecuada y pronunciación clara.

**1.2. Aproximación a la lengua escrita**

- Aproximación al uso de la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.
- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.
- Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

**1.3. Acercamiento a la literatura**

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

**BLOQUE 2: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación**

- Iniciación en el uso y manejo del ordenador.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados.

**BLOQUE 3: Lenguaje artístico**

- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.
- Audición activa de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

**BLOQUE 4: Lenguaje corporal**

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
- Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.





### 3.2. De la función ejecutiva a la competencia ejecutiva: aprender a aprender y desarrollo del pensamiento crítico como competencias base.

Desarrollar las FE en las primeras etapas es muy importante; la detección temprana de las dificultades en el funcionamiento ejecutivo en la etapa Infantil es un buen predictor del éxito en etapas posteriores ya que estas tienen un papel central en la preparación escolar, y en la adquisición de las primeras habilidades académicas.

En las aulas del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (3-6 años) nos encontramos con una serie de comportamientos que están directamente relacionados con un escaso desarrollo de las FE, generando necesidades específicas de apoyo en el aula:

- Comportamientos impulsivos.
- Dificultades para recordar y seguir las instrucciones dadas por el profesorado para realizar una actividad (memoria de trabajo).
- Guardar el turno de palabra en una conversación o esperar su turno en el juego.
- Pasar de una tarea a otra diferente (flexibilidad cognitiva).
- Dificultades para reconocer y manejar los sentimientos y emociones (verbalización de los sentimientos).
- Tendencia a estallidos, frecuentes cambios de humor, mostrarse emocionalmente reactivo, pasar periodos en los que está excesivamente disgustado.
- Necesidad de que se le diga de forma explícita que empiece la tarea, aunque esté deseando hacerla.
- Estar listo para empezar la tarea, pero no saber por dónde empezar (por ejemplo, desconocer el primer paso, necesitar que se le descomponga la tarea en pasos).
- Dificultad para generar y expresar ideas (para un proyecto o incluso sobre qué hacer en el tiempo de juego).
- Dificultad para tomar la iniciativa en las tareas o con los deberes (no saber cómo hacerlo).

De forma más detallada las conductas relacionadas directamente con las FE serían:

#### Relacionadas con la **Memoria de trabajo**

- ✦ Le cuesta recordar cosas (números de teléfono, instrucciones).
- ✦ Pierde la noción de lo que está haciendo.
- ✦ Olvida el objetivo de un recado.
- ✦ Le cuesta mantener la atención en la tarea (pobre capacidad de atención sostenida).

#### Relacionadas con la **Planificación/organización**

- ✦ Subestima el tiempo o el nivel de dificultad para realizar una tarea.
- ✦ Espera hasta el último momento para empezar un proyecto largo.
- ✦ Entremezcla los pasos en los que se divide un proyecto o cualquier tarea secuencial.
- ✦ Falla a la hora de entender los puntos principales de un texto o de material oral.
- ✦ Se le olvidan los deberes.
- ✦ Se queda «enganchado» en los detalles y pierde de vista la totalidad.

#### Relacionadas con la **Organización de materiales**

- ✦ Le cuesta mucho mantener ordenado el material de clase y sus pertenencias.
- ✦ Se olvida cosas de clase en casa y viceversa.
- ✦ Su taquilla/pupitre/mochila es un desastre.
- ✦ Pierde cosas con frecuencia.
- ✦ Le cuesta tener el material preparado para hacer proyectos o deberes.

#### Relacionadas con la **Monitorización (metacognición)**

- ✦ Le cuesta evaluar su propio desempeño después de realizar una tarea, evaluando qué ha funcionado y qué no lo ha hecho.
- ✦ Le cuesta reconocer y controlar el efecto de su comportamiento sobre otros.



### 3.3. Metodología y didáctica

#### *¿Cómo estimular las funciones ejecutivas en los niños?*

En función de la bibliografía consultada y siguiendo los trabajos de Dawson y Gare, desarrollan un Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), organizado en tres niveles de atención, modelo con un carácter preventivo, de anticipación a la aparición de problemas significativos en niños y niñas con riesgo de presentar dificultades en dichas funciones.

El modelo se estructura en tres fases, prevención primaria, aplicando las escalas de valoración a nivel grupal. En un segundo momento, realización de un trabajo de prevención secundaria, trabajando en pequeño grupo en los que persisten sus dificultades, y un tercer nivel, en donde la intervención sería más individualizada.

Una vez definidas las FE que se pretender abordar a efectos de planificar las intervenciones específicas, y no enfoques generalistas que provocan poco impacto, las intervenciones deben incluir de modo central actividades que demanden autorreflexión y el uso de habilidades metacognitivas a partir de la mediación social, modelado y prácticas guiadas.

Estos autores proponen la modificación del entorno para aumentar el nivel de atención y mejora en el control de inhibición de respuesta en las actividades de clase.

La intervención procura que el niño o niña, tome conciencia de los tiempos que demanda una tarea en la división de tareas complejas y en conceder descansos después de completar cada paso.

También resulta muy importante tomar conciencia sobre los aspectos que contribuyen a su motivación para mantener la atención.

Para la inhibición de respuestas sugieren incrementar la supervisión y el feedback inmediato cuando las respuestas son correctas: ofrecer reglas y explicaciones de qué se espera de su comportamiento, utilizando directrices breves y visuales de normas y la enseñanza de verbalizaciones internas.

La enseñanza basada en resolución de problemas e investigación, las que desarrollan el pensamiento crítico y activo, constituyen metodologías pertinentes, tal y como se ha constatado en el campo de la neuropsicología.

Resulta exitosa la combinación de actividades individuales y en pequeños grupos, la enseñanza paso a paso y la conexión de los nuevos aprendizajes con las experiencias biográficas y conocimientos previos, así como la variedad de situaciones de práctica con atención a la transferencia de adquisiciones. La comunicación y la participación de compañeros y compañeras y familiares para un trabajo coordinado logra que los aprendizajes obtenidos en un ámbito sean ensayados, generalizados, enriquecidos y funcionales.

La atención de las FE en las instituciones educativas tiene alta validez ecológica, ya que despliega su uso en situaciones reales de aprendizaje, a la vez que sociales, en el marco de relaciones interpersonales afectivas con compañeros y docentes.

Por tanto, siguiendo a Tirapu et al, el desarrollo de las competencias ejecutivas se podría desarrollar a través de estrategias utilizadas para mejorar las FE relacionadas con el currículo escolar mediante estrategias para trabajar la metacognición, ofreciendo instrucciones explícitas y modelaje del profesorado, y usando estrategias de forma estructurada y sistemática donde se requiere guía constante y feedback continuado.

La integración de la competencia ejecutiva en las aulas podría conllevar dos fases según la propuesta, una primera destinando un periodo del horario semanal al desarrollo competencial ejecutivo (aprender a aprender y competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor) y una segunda fase, trabajando dichas competencias dentro del currículo de cada materia.

### 3.4. Evaluación y detección temprana

En la etapa que nos concierne, la Educación Infantil, las FE serán evaluadas con el BRIEF-P, evaluación conductual de la función ejecutiva, versión Infantil. Autores: G.A. Gioia, K.A. Espy y P.K. Isquith. Adaptadores: E. Basuela y T. Luque (Departamento de I+D+i de TEA ediciones).

El cuestionario de evaluación conductual de la FE, versión infantil (BRIEF-P) es una versión del BRIEF adaptada a niños de 2 a 5 años. Permite la evalua-



ción de los aspectos más cotidianos, conductuales y observables de las FE.  
Edad: de 2 a 5 años.

En su manual describe una serie de comportamientos en la Etapa de Educación Infantil que nos ayuda a observar y detectar precozmente las dificultades relacionadas con las FE. La observación, desde el punto de vista preventivo (detectar dificultades para intervenir) se basa en el Modelo de Respuesta a la intervención (RTI).

### MEMORIA DE TRABAJO

- Cuando se le pide que haga dos cosas, solo se acuerda de una de ellas.
- Le cuesta seguir la secuencia de acciones necesaria para completar una tarea (p.ej. probar las piezas de un puzle o rompecabezas de una en una).
- Le cuesta mantenerse concentrado en los juegos, en tareas o en otras actividades lúdicas.
- Repite los mismos errores una y otra vez incluso después de que se le ayude.
- Comete errores “tontos” en cosas que es capaz de hacer.
- Tiene problemas para realizar actividades o tareas que requieren más de un paso.
- Necesita la ayuda de un adulto para concentrarse en las tareas.
- En medio de una actividad, se olvida de lo que estaba haciendo.
- Le cuesta terminar tareas (p.ej. juegos, fichas, puzles...)
- Cuando habla, le cuesta mantenerse centrado en un solo tema.
- Le cuesta iniciar una actividad o tarea incluso después de que se le haya enseñado.
- En las actividades no se esfuerza tanto como es capaz.
- Le cuesta acabar la descripción de un acontecimiento, de una persona o de una historia.
- Le cuesta darse cuenta de cuándo hace las cosas bien y cuándo no.
- Le cuesta recordar las cosas incluso después de un breve período de tiempo.
- Su capacidad para prestar atención es reducida.

### PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

- Cuando se le pide que ordene, coloca las cosas de forma desorganizada, sin orden, sin seguir criterio.
- Hay que decirle que comience a hacer una tarea incluso cuando está dispuesto a hacerla.
- Cuando se le pide que vaya a buscar algo, se olvida de lo que tiene que traer.
- Le cuesta encontrar las cosas incluso cuando se le han dado indicaciones concretas.
- Le cuesta seguir las rutinas establecidas en el aula: entrada, almuerzo, salidas...
- Cuando está resolviendo un problema o completando una actividad y se queda bloqueado, le cuesta pensar en otras alternativas.
- Se pierde en los detalles menos importantes de la tarea o situación y no presta atención a la idea principal.
- Le cuesta encontrar sus materiales incluso cuando se le dan indicaciones claras.
- Deja las cosas o tareas a medias incluso después de que se le den indicaciones de cómo realizarlas.

### INHIBICIÓN

- Le cuesta darse cuenta en qué manera su conducta afecta o molesta a los demás.
- Continúa riéndose de las bromas cuando los demás ya han dejado de hacerlo.
- Necesita que se le supervise más estrechamente que a otros niños de su edad.
- Cuando está en grupo, se comporta de manera más descontrolada o hace más tonterías que los otros niños.
- Es inquieto o nervioso.
- Es impulsivo.
- Le cuesta darse cuenta de cuándo su conducta provoca reacciones negativas en los demás.

- Se descontrola más que otros niños de su edad.
- Habla demasiado alto o juega haciendo mucho ruido.
- Actúa de forma alocada o fuera de control.
- Le cuesta frenar su comportamiento incluso cuando se le pide que lo haga.
- Completa las tareas o actividades demasiado rápido.
- Durante las actividades se desvía fácilmente de su objetivo.
- Hace demasiadas tonterías.
- Juega de forma descuidada o imprudente en situaciones en las que se puede hacer daño (ej. en el patio).

### FLEXIBILIDAD

- Las situaciones novedosas le incomodan o le molestan.
- Le cuesta adaptarse a personas nuevas.
- Le molestan los cambios de planes o de rutinas (p.ej. variar el orden de las actividades diarias...)
- Necesita mucho tiempo para sentirse cómodo en situaciones o lugares nuevos.
- Le molestan los ruidos fuertes, las luces brillantes o ciertos olores.
- Le cuesta cambiar de una actividad a otra.

### CONTROL EMOCIONAL

- Reacciona de forma exagerada ante las pequeñas dificultades.
- Tiene explosiones de ira.
- Se altera con mucha facilidad.
- Explota y se enfada o enoja por cosas sin importancia.
- Tiene cambios de humos frecuentes.
- Sus berrinches, enfados, enojos o llantos son intensos pero cesan repentinamente.
- Reacciona ante las situaciones de forma más intensa que otros niños u otras niñas.
- Se agobia o se altera con facilidad antes las actividades diarias habituales.
- Después de tener un problema, el disgusto le dura bastante tiempo.

**ATENCIÓN:** Cuestionario para la Evaluación de las FE y el TDAH, (en preparación.) Es un completo sistema de evaluación de las FE en niños/as y adolescentes (de 3 a 18 años) mediante cuestionarios conductuales. Permite recoger información en diferentes contextos (familiar, escolar...).

### 3.5. Recursos materiales y selección de actividades más significativas



En el desarrollo de las competencias ejecutivas la escuela cumple un papel esencial. Para ello debe contar con una serie de recursos a partir de los cuales se llevarán a cabo la intervención por medio de unas actividades concretas.

En función de la independencia que vayan asumiendo, podríamos utilizar diferentes actividades, todas ellas enfocadas a practicar habilidades como la atención, la memoria de trabajo, el control de respuestas rápidas como la ira, o la consecución de objetivos, entre otros ejemplos.

Para la intervención y el desarrollo de estas FE existen recursos como:

- **“Estimular la atención”, nivel 3, 4 y 5 años.** Autor: Jesús Jarque García. Colección: estimular y aprender. Consta de 50 fichas con ejercicios listos para ser ejecutados. ¿Qué se estimula?: la atención selectiva y serial, además de la discriminación visual, las estrategias de planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental.

→ **Actividades interactivas Jesús Jarque**

<https://famiyaycole.com/2018/04/12/actividades-para-trabajar-las-funciones-ejecutivas-en-infantil/>

→ **Ejercicios para el refuerzo de las funciones ejecutivas: Nivel 1, 2.** Editorial Lebón.

→ **“Estimular la memoria”. Nivel 1: para niños de 3 y 4 años y nivel 2: para niños de 5 a 7 años.** Autor: Jesús Jarque García. Se estimula y desarrolla la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo con estímulos auditivos y visuales, motrices y espaciales. Además, se trabajan la atención y concentración y las funciones ejecutivas de planificación y autocontrol. Este recurso está dirigido especialmente a niños y niñas con dificultades de memoria y atención; para alumnado considerado de riesgo por condiciones personales (retraso madurativo, prematuro o de bajo peso al nacer).

→ **“Enseñar con estrategias”: desarrollo de estrategias en el aprendizaje escolar.** Autor: Julio Gallego Codés. Editorial Pirámide, 2002. Modelos y estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento y mejorar así la calidad del aprendizaje.

→ **“Juegos imaginativos para desarrollar la inteligencia en los niños”.** Escrito por Cheryl Gerson Tuttle y Penny Hutchins Paquette. Este es un recurso para padres que también puede ser puesto en práctica en la escuela. Pretende asentar habilidades que se aprenden en la escuela, aumentar la creatividad del alumnado, desarrollar su pensamiento crítico y mejorar sus aptitudes en la resolución de problemas y sus posibilidades de lenguaje.

→ **“Fichas de intervención”.** Consta de varios cuadernos y el número 1 está dirigido al alumnado de Educación Infantil. Autora: Cristina Castillo Mordillo. Estas fichas permiten, de manera secuenciada, trabajar el lenguaje, la memoria y las funciones ejecutivas.

→ **Programa COGMED:** plataforma de entrenamiento online eficaz para

mejorar la memoria de trabajo, la atención y la concentración. Es un programa basado en la investigación para ayudar a niños desde los 4 años, adolescentes y adultos a mejorar con éxito la atención de manera sostenible mediante un entrenamiento efectivo de su memoria de trabajo.

→ **MAX: Habilidades de la función ejecutiva:** Regulación emocional, planificación y priorización, pensamiento. Flexible. Max es un ‘juego cooperativo’ para niños y niñas de 4 a 7 años. Los jugadores colaboran para lograr que un pájaro, una ardilla y un ratón regresen sanos y salvos a casa antes que el hambriento gato Max salte sobre ellos. Los niños arrojan el dado para que los animales se muevan por el tablero, así entrenan su flexibilidad ante el azar como factor incontrolable. Pero el equipo de jugadores puede dividir el número de movimientos entre los diferentes animales trabajando así el control mediante planificación y priorización.

→ **COGNIFIT:** “Test de evaluación neuropsicológica y programas clínicos de estimulación cognitiva. Juegos online para evaluar y entrenar el cerebro”. Autor: Breznitz, 1999. Las herramientas de estimulación cognitiva de CogniFit permiten activar, ejercitar y fortalecer importantes capacidades cognitivas (atención, memoria, funciones ejecutivas, planificación, percepción, etc.) y los componentes que las integran.

[www.cognifit.com](http://www.cognifit.com)

→ [www.educapeques.com](http://www.educapeques.com): portal de Educación Infantil y Primaria. En él se pueden encontrar múltiples actividades para realizar tanto en casa como en el aula y entre ellas se encuentran las destinadas a desarrollar las funciones ejecutivas.

→ [www.euroinnova.edu.es](http://www.euroinnova.edu.es): blog de actividades para trabajar las funciones ejecutivas de manera lúdica.

→ **PROYECTO ICEA** (Integración de la competencia ejecutiva en el aula) enmarcado en el contexto educativo de un centro público de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO en la provincia de Sevilla.





→ Isabel Arnaiz Vega en su proyecto final de grado **“Desarrollo de las Funciones ejecutivas en Infantil”** en la Universidad de Palencia, ha diseñado una serie de actividades para reforzar las Funciones Ejecutivas en las aulas de 3º curso del segundo ciclo de EI (5 años).

En la descripción de las actividades incluye una serie de soportes visuales que ayudan al alumnado en su ejecución:

- Hoja de ruta individualizada.
- Cabezas numeradas para realizar los agrupamientos.
- Mascota de clase.
- Asignar un número a cada FE (1. Atención; 2. Control inhibitorio)
- Gometes para indicar que han realizado la actividad.
- Rectángulo para reflejar la fecha de realización.
- STOP. *Actividad obligatoria*
- Ceda el paso. *No es necesario hacerla*

Resumen de las siguientes actividades:

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51511>

ACTIVIDAD	FUNCIÓN EJECUTIVA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>BINGO</b>	ATENCIÓN: estar atento al número que se cante, atender a los números del cartón y, si se canta el número, marcarlo en la ficha.	Reconocer los números hasta el 90. Estimular la agudeza visual, auditiva y psicomotriz. Respetar el ambiente de silencio en el aula. Atender al cartón de los números.
<b>CADA NÚMERO CON SU LETRA</b>	ATENCIÓN: la tarea consiste en asociar el número a su letra correspondiente.	Reconocer el alfabeto y los números hasta el 27. Asociar correctamente la letra del abecedario con el número correspondiente. Comprender la frase que han resuelto. Concienciar sobre la importancia del reciclaje con las frases propuestas en la actividad.

<b>TARJETAS DE CONTRARIOS</b>	CONTROL INHIBITORIO	Reconocer los diferentes contrarios. Distinguir el contrario con la mayor rapidez posible.
<b>GEMELOS</b>	CONTROL INHIBITORIO	Asociar cada cuadradito al lugar que corresponde según la plantilla modelo. Discriminar aquellos colores que no aparezcan en la plantilla modelo con la mayor rapidez. Realizar la seriación correcta de colores.
<b>ECO-MEMORY</b>	MEMORIA	Asociar los colores de los contenedores al residuo correspondiente. Interiorizar los diferentes colores del reciclaje (azul y amarillo). Memorizar el lugar en el que se encuentra la carta una vez levantada. Identificar el nombre de los diferentes residuos. Contabilizar las diferentes parejas que podemos encontrar. Resolver el eco-memory en el menor tiempo posible.
<b>MUSICOGRAMAS</b>	MEMORIA	Asociar las diferentes figuras musicales al ritmo corporal correspondiente. Identificar el significado del icono y realizar el movimiento que requiere. Interiorizar los diferentes símbolos y ejecutar con fluidez la pieza musical. Conocer algunos compositores de las piezas musicales que se trabajen.
<b>DIRECTOR DE ORQUESTA</b>	FLEXIBILIDAD COGNITIVA	Seguir el ritmo que el compañero o compañera seleccionada realiza. Observar con detalle los movimientos que realizan el resto de compañeros y compañeras. Improvisar y ser creativo a la hora de marcar los diferentes ritmos corporales. Descubrir el cuerpo y sus múltiples opciones como instrumento.



<b>DADOS CUENTA-HISTORIAS</b>	FLEXIBILIDAD COGNITIVA	Fomentar la creatividad y la imaginación. Desarrollar la construcción de frases completas.
<b>¿DÓNDE VAMOS?</b>	PLANIFICACIÓN	Iniciar en la robótica. Desarrollar los conceptos de derecha, izquierda, delante, detrás. Aumentar la capacidad de orientación en el espacio. Planificar la ruta a seguir.
<b>¿EN QUÉ ORDEN?</b>	PLANIFICACIÓN	Interiorizar el orden de acciones cotidianas. Organizar las imágenes.
<b>MANDALAS PERSONALES</b>	REGULACIÓN EMOCIONAL	Desarrollar la capacidad de hablar de nuestros sentimientos. Progresar en el dibujo y en el reconocimiento corporal.
<b>RE-CONTAMOS PARA RE-CONOCERNOS</b>	REGULACIÓN EMOCIONAL	Entender los sentimientos. Identificarse con los personajes. Ampliar el vocabulario.

### OTRO TIPO DE JUEGOS:

- Juego imaginario o utilización de roles en el juego:** Leer libros, visitar lugares o utilizar vídeo relacionados con el juego: Asegurarse de que el niño o niña saben lo suficiente sobre el escenario y los roles que simulan.
  - Proveer una variedad amplia de accesorios realistas (ej. kit médicos de juguete).
  - Permitir que los niños y niñas construyan sus propios accesorios.
  - Antes de jugar los niños pueden planificar, decidir quiénes van a ser y dibujarlo en un papel. Primero piensan y después actúan, desarrollando de este modo el control inhibitorio.
- Contar historias:** Los niños adoran contar cuentos e historias y diversas investigaciones señalan una relación sólida entre las funciones ejecutivas y el desarrollo del lenguaje. Un análisis longitudinal (Phoenix, 2012),

por ejemplo, encontró que el relato oral favorecía un mayor desarrollo de dichas funciones ejecutivas (medidas a través del test de Luria). *¿Como reforzar este juego?:*

- Anima a los niños a que te cuenten historias.
  - También pueden hacer dibujos y crear sus propios libros. Realizando la historia, revisitando los dibujos y repitiendo el proceso, permite que la organización y la elaboración sea mejor.
  - Contar historias en grupo. Un niño o niña comienzan la historia y cada compañero añade algo nuevo enlazando con lo anterior, o añadiendo un giro. Esto permite trabajar la atención, la memoria de trabajo y el autocontrol
  - Que los niños representen las historias que han escrito.
- Desafíos en movimiento: canciones y juegos:** Las demandas de los juegos basados en canciones a la vez que se realizan movimientos corporales facilitan el control inhibitorio y la memoria de trabajo.
    - Facilitar oportunidades: Permitir el acceso a estructuras para trepar, colgarse, balancearse
    - Favorecer el control de la atención con actividades sin movimiento: Posturas de yoga, mindfulness o actividades que requieran una respiración lenta.
    - Utiliza la música: Tienen que bailar, primero muy rápido y después muy lento. Juega a congelar el baile, manteniendo la postura que tengan en el momento en que lo indiques
    - Canciones en grupo en voz alta o con desafíos en grupo mientras se canta, facilitan la utilización de la memoria de trabajo.
  - Juegos sobre emparejar u organizar:** Los juegos para organizar una serie de elementos a partir de una regla (como el color o el tamaño). Puzzles adaptados al nivel de edad, permite trabajar la memoria de trabajo visual. Cocinar también permite que utilicen las tres funciones ejecutivas principales.

#### 4. CONCLUSIONES

Finalmente solo decir que la implementación de las FE supone todo un reto para el Sistema Educativo, de manera que el profesorado vaya tomando conciencia de la relación entre las FE y el aprendizaje competencial y de la relación de este binomio con la calidad del aprendizaje.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS DE INTERÉS

Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Ed. Santillana Educación, SL.

Arnáiz, I. *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado, Facultad de Palencia.

Gil, J. A. (2020). *¿Es posible un currículo basado en las funciones ejecutivas?*. Revista "Pedagogía e Innovación Curricular".

Yoldi, A. (2015). *Las funciones ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo*. Revista "Páginas de Educación".

Miranda, A. *El oso Arturo: Material para trabajar mediante autoinstrucciones*. PSIENTE Psicología.



# REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autoría:

**Idoia Baños Ayesa**

**Olatz Hidalgo Jimenez**

**Ainhoa Oyaga Azcona**

**Isabel Ruiz de Temiño Bravo**

## Resumen:

La tutoría es un elemento clave dentro de las funciones del profesorado de secundaria, ya que el alumnado de esta edad se encuentra en un momento vital de excepcional complejidad. Por ello es necesario ser consciente del papel del tutor/a como principal referencia en un alumnado que se enfrenta a retos intrapersonales, académicos y sociales. Para dar toda su eficacia a esta acción tutorial es imprescindible no solo la estructura que aporta el diseño y temporalización del Plan de Acción Tutorial, sino el trabajo colaborativo y reflexivo de profesorado, jefatura de estudios y orientación. Tener claro los objetivos y ámbitos que abarca el trabajo en las tutorías, así como la relevancia del vínculo entre profesorado y alumnado son esenciales para una buena acción tutorial, tanto como la evaluación y ajustes del mismo al contexto del grupo y al estilo de cada tutor, tutora.

**Palabras clave:** Acción tutorial, adolescencia, ámbitos de tutoría y vínculo en la acción tutorial.

## INTRODUCCIÓN

### **¿Por qué nos planteamos un trabajo sobre la acción tutorial?**

La acción tutorial consideramos que es un aspecto clave en la etapa secundaria, ya que por las características propias del diseño curricular fragmentado en gran variedad de materias y un número elevado de profesorado que las imparte, el alumnado pasa poco tiempo con un profesor/a de referencia que verdaderamente le acompañe en este momento de su vida tan decisivo y lleno de retos.

Creemos que es importante pararnos a reflexionar, como profesionales de la educación, en el hecho de que el alumnado de secundaria atraviesa unas exigencias intrapersonales cruciales en este momento evolutivo: definición del yo, descubrimiento de la propia identidad, separación de la familia, afrontar un futuro incierto... (Oaklander, 2008) a la vez que se ve expuesto a una exigencia académica mucho mayor que en la etapa primaria.

Como señala Jústel (2017) en su artículo sobre la tutoría en secundaria, el alumnado atraviesa fuertes cambios fisiológicos cognitivos, afectivo-emocionales, familiares y sociales que van a conducirle a un momento de gran evolución y crecimiento, pero necesitan de supervisión y acompañamiento en el ámbito escolar y familiar.

Por ello la labor de tutores, tutoras y profesorado en general como parte de la acción tutorial en un sentido más amplio, debería ser una responsabilidad tomada con toda seriedad y de modo colaborativo y dinámico, ya que de las necesidades que el profesorado-tutor/a vea en su alumnado va a tener que emerger el diseño y concreción final del plan de acción tutorial. Es decir, el Plan de Acción tutorial no puede presentar un diseño rígido de actividades, sino que debe suponer para el alumnado y profesorado-tutor/a una herramienta viva (Rosenberg, 2013).

La programación de la acción tutorial es un aspecto del trabajo de orientación que se debería realizar de manera muy estrecha con jefatura de estudios y profesorado, pero la realidad es que, de hecho, su diseño recae de modo casi exclusivo en orientación en la mayoría de las ocasiones.

Por otra parte, se ve necesaria una profundización en los aspectos claves de la acción tutorial ya que muchas veces nos encontramos con un profe-

sorado tutor que no tiene claro cuáles son los verdaderos objetivos de la sesión de tutoría. Somos conscientes de que el trabajo de tutoría requiere un ejercicio importante de observación, atención, y no enjuiciamiento, así como estar muy en contacto con una/o misma/a por parte del adulto (Rosenberg y Seid, 2019).

En muchos casos observamos que la acogida o rechazo de las actividades propuestas responden a afinidades o miedos del profesorado respecto a su grado de competencia en el desarrollo de las mismas. Dentro de estos sentimientos del profesorado de secundaria se constata que en muchas ocasiones se vive con mayor complejidad las actividades que suponen contacto con el mundo emocional propio, o un ajuste de la actividad al contexto concreto de su alumnado.

Como se señala en la revista de la UNIR sobre realización de tutorías: “Realizar tutorías de aula o individuales es una tarea más compleja de lo que aparenta ser. Requiere por parte del profesor un trabajo de evaluación constante de sus alumnos, la planificación de actividades en el aula y desarrollar habilidades como la flexibilidad, el diálogo asertivo y cierta intuición para anticiparse a los conflictos”. Nosotras añadiríamos que una buena acción tutorial supone una revisión constante por parte del profesorado de sus propias actitudes, miedos, proyecciones sobre el alumnado, expectativas, presunciones...

### **¿Qué ámbitos debe abarcar el Plan de acción tutorial?**

El alumnado tiene que ser acompañado en sus procesos de aprendizaje, en la diversidad y en la inclusión, en la toma de decisiones respecto a sus opciones educativas y laborales, buscando un desarrollo óptimo de sus capacidades de manera integral (De Navarra, 2017).

Unos ámbitos coincidentes aparecen definidos en la revista de la UNIR (2020) y concretan una serie de objetivos: “Mejorar el rendimiento académico de los alumnos, enseñar habilidades y técnicas efectivas para el estudio, fomentar la buena convivencia dentro del centro y la adaptación del alumnado a la vida escolar, guiar a los alumnos para que descubran sus fortalezas y posibles vocaciones de cara al futuro, atender, intervenir y

asegurarse de que los programas de actuación son óptimos para los alumnos tutelados con necesidades especiales”.

De todo lo dicho anteriormente se desprende que todo Plan de acción tutorial presenta unos bloques determinados de actuaciones en torno a estos ámbitos y objetivos que deben planificarse y organizarse a lo largo del curso, pero tiene que existir un hilo conductor de todo este trabajo:

la creación de un vínculo entre el profesorado tutor/a y cada uno de los alumnos y alumnas de modo que todos estos objetivos y actuaciones se ajusten a la personalidad de cada uno/a, a su proceso evolutivo propio, y a las necesidades de crecimiento y desarrollo que presenta.

Una distribución posible de actuaciones en torno a estos ámbitos de trabajo sería la siguiente:

COMPETENCIAS A TRABAJAR	PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCER TRIMESTRE
ADAPTACIÓN AL CURSO/ GRUPO/	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normas de aula.</li> <li>- Elección delegado.</li> <li>- Dinámicas de cohesión de grupo.</li> <li>- Sociograma: prevención de situaciones de acoso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiones y actividades sobre el buen trato en el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento de las dinámicas grupales.</li> <li>- Continuación con dinámicas de cohesión grupal</li> </ul>
COMPETENCIAS EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de cuestionario para detectar intereses del alumnado.</li> <li>- Sensibilización en la aceptación y acogida de la diversidad.</li> <li>- Regulación de la ansiedad</li> <li>- Sostenibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de resolución de conflictos de manera no violenta.</li> <li>- Actividades de autoconocimiento emocional.</li> <li>- Educación afectivo sexual.</li> <li>- Trabajo en la resiliencia y la empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación cívica</li> <li>- Consumos responsables.</li> <li>- Reflexión sobre el uso de pantallas.</li> </ul>
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de estudio: organización, uso de la agenda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de estudio: recursos visuales, empleo de estrategias personalizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del final de curso con seguimiento individualizado.</li> </ul>
ORIENTACIÓN DE ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzo de la orientación académica: cuestionario de intereses al alumnado de 4º ESO, 1º y 2º bachillerato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de autoconocimiento.</li> <li>- Orientación e información en las diferentes opciones académicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de decisiones de cara al curso siguiente.</li> </ul>

### ¿Qué distribución de responsabilidades se pueden plantear para el adecuado desarrollo del PAT?

El Plan de acción tutorial creemos que se tiene que presentar como un elemento vivo y flexible que va adaptándose a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado a lo largo del curso (Largo y Calvo, 2000).

Dicho plan es diseñado desde orientación y jefatura de estudios al comienzo de curso de acuerdo a sus diferentes funciones en el instituto.

El profesorado tutor/a tiene la responsabilidad del conocimiento de su alumnado en mayor profundidad, así como de coordinar la transmisión de información entre el profesorado, con la familia, y con orientación. Es también quien lleva a cabo la mayor parte de las actuaciones de tutoría y quien puede aportar la información más directa del funcionamiento de las actividades planteadas (Vallina, 2011). La coordinación de tutorías es un momento clave para valorar la idoneidad de las propuestas en su grupo, respecto a los objetivos propuestos.

En ocasiones estas sesiones de coordinación no suponen una retroalimentación realista, ya que presentan pocos datos objetivos del alumnado. Por ello vemos la necesidad de realizar una valoración trimestral, no solo por parte del profesorado tutor/a sino también del alumnado (Giner y Puigardeu, 2008).

### CONCLUSIONES

Como conclusiones principales consideramos la necesidad de tomar una mayor conciencia en los centros de secundaria de cuáles son los procesos que atraviesan los adolescentes para integrar de un modo coherente nuestro trabajo como tutores/as. En este sentido creemos que es necesaria una mayor formación en el profesorado sobre el momento evolutivo de la adolescencia que contribuya a una despatologización de sus conductas.

Del mismo modo consideramos imprescindible tener en cuenta que nuestro alumnado a la vez que se enfrenta a retos personales de gran exigencia en la etapa adolescente se encuentra también ante una exigencia académica que para algunos se vuelve muy difícil de abordar en momentos de tanta complejidad y transformación personal.

Por último es importante destacar que en la acción tutorial un trabajo colaborativo entre el profesorado, jefatura de estudios y orientación es imprescindible para contribuir a alcanzar el enfoque más adecuado en una tarea tan decisiva.

### BIBLIOGRAFÍA

De Navarra, G. (2017). *La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*.

Giner, A. y Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. ICE, Universitat de Barcelona.

Justel, J. Á. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio siglo XXI*, 35 (2 Jul-Oct), 65-90.

Largo, Á. S. y Calvo, X. E. F. (2000). *La acción tutorial en el marco docente*. Seminario Galego de Educación para la Paz.

Oaklander, V. (2008). *El Tesoro Escondido (Hidden Treasure): La vida interior de niños y adolescentes. Terapia infanto-juvenil*. Cuatro vientos.

Programa Aurrera

<https://sites.google.com/view/aurrera/p%C3%A1gina-principal?pli=1>

Programa Nora

<https://nora.educacion.navarra.es/>

Rosenberg, M. B. y Seid, M. D. D. A. R. (2019). *Comunicación no violenta*. Puddle Dancer Press.

Rosenberg, M. B. (2013). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta: Una conversación con Gabrielle Seils*. Editorial Acanto.

UNIR. (2020).

<https://www.unir.net/educacion/revista/como-hacer-una-tutoria/>

Vallina, N. Á. (2011). La tutoría y la orientación educativa. *Pedagogía Magna*, (10), 140-150.







# DESARROLLO DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ACTUAL | KONPETENTZIAREN KONTZEPTUA GARATZEA GAUR EGUNGO HEZKUNTZA-ARAUDIAN | DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF COMPETENCE IN CURRENT EDUCATIONAL REGULATIONS

Autoría:

**Ander Domblás García**

**Nerea Fuertes Bermejo**

**Eva González Zazpe**

**Rita Vidal Moreno**

**Jose Antonio Villanueva Liras**

## **Resumen- Abstract:**

Ante la propuesta curricular desarrollada por la LOMLOE en la que las competencias adquieren una relevancia central y ante el desconocimiento generalizado sobre esta cuestión nos ha parecido oportuno publicar este artículo que pretende hacer en primer lugar una aproximación clarificadora al concepto de competencia y a sus contextos de uso. A continuación, se establecen precisiones con la intención de clarificar el glosario terminológico. Para finalizar se presenta un acercamiento a la estructura curricular en las distintas etapas.

**Palabras clave:** Competencias clave, competencias específicas, descriptores operativos, Perfil de salida, saberes básicos, LOMLOE, currículum, contexto, enseñanza básica, situaciones de aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

El Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las competencias clave, que los ciudadanos necesitan para su realización personal. La reforma universitaria y la de Formación profesional incorporan en torno a esa fecha las competencias en sus currículos. La LOE en 2006, únicamente recoge el término de competencias, pero no ha sido hasta 2022 cuando en Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato se desarrolla un currículo basado en competencias.

### 1. JUSTIFICACIÓN

El motivo principal por el que elegimos como tema de nuestro trabajo las competencias radica en la importancia que en la reforma de la normativa educativa ha alcanzado este término. Así, el propio preámbulo de la ley afirma que *“garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias, y que sea por una parte equilibrada, porque incorpora en su justa medida componentes formativos asociados a la comunicación, a la formación artística, a las humanidades, a las ciencias y la tecnología y a la actividad física y, por otra, en la medida en que avanza la escolaridad pueda ir proporcionando la formación básica imprescindible para seguir formándose”*. La formación integral, objetivo último de la educación, se realiza por medio del desarrollo de competencias, por lo que éstas pasan a ocupar un papel muy importante en la labor docente y en la determinación de los distintos currículos del Sistema Educativo.

Surge así la necesidad de, a partir de la definición del apartado anterior, conocer cómo se desarrollan las competencias dentro de la propia norma, cuáles son las competencias clave y cómo se muestran en la propia ley, en lo que puede considerarse el primer desarrollo normativo del concepto de competencia.

El art. 6.1 establece a su vez que *“a los efectos de lo dispuesto en esta Ley (LOE), se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”*. Las competencias, desde el texto inicial de la ley (2006) pasan a formar parte del currículum, aunque no será hasta la más reciente actualización cuando se han desarrollado.

### 2. HACIA UNA ACLARACIÓN DEL TÉRMINO

Competencia se puede definir como el uso eficiente y responsable del conocimiento para hacer frente a situaciones problemáticas relevantes.

En esta definición se destacan dos términos centrales, “saber” y “saber usar”, es decir, “conocimiento”, que es una cosa, y “competencia”, que es otra. De esta forma se concluye que, conocimiento es lo que se sabe y competencia es saber aplicar lo que se sabe.

Hay muchos ejemplos que ponen esta diferencia de manifiesto: se puede saber resolver incógnitas en el ámbito de la matemática, pero luego no saber aplicarlas en otros contextos. Saben resolverlas, pero no saben transferirlas a otras situaciones, por lo tanto, no se ha adquirido la competencia. Es por ello que la diferencia entre saber y competencia hay que analizarla desde la óptica de la transferibilidad y del contexto. Es importante por tanto no separar el “uso de conocimiento” del “contexto de uso”.

Hoy en día hay una crítica generalizada en la que se dice que en la escuela no se desarrollan las competencias. Para dar respuesta a esta crítica, hay que considerar el ámbito de aplicación del área de conocimiento como un contexto de uso. Es decir, en la escuela se aprenden matemáticas para más adelante poder aprender más matemáticas, por lo cual los alumnos sí que aprenden y sí que tienen un contexto de uso. Es la **competencia académica** (también conocida como científica) la que se desarrolla.

En este caso lo criticable no sería la falta de uso de lo que enseñamos en el ámbito académico sino lo limitado del contexto en el que se aplica.

Siguiendo con lo dicho anteriormente, el problema al que se enfrenta la educación hoy en día no es el de si el currículo ha de ser organizado por competencias o no, ya que esto hoy ya no es una elección. La cuestión a abordar hoy en día debería ser la siguiente: ¿Qué hay más allá de la competencia académica? ¿Existen otros contextos de uso relevantes?

Una respuesta a esta cuestión se puede encontrar dentro del proyecto PISA, se definen cinco contextos de uso diferentes: Personal, Educativo, Profesional, Público y Científico (referido al ámbito académico).

Por lo tanto un elemento importante a la hora de abordar esta cuestión estaría en:

- ✦ Definir con claridad los contextos de uso del conocimiento que se va a enseñar en los centros escolares.
- ✦ Calibrar la proporción en la que los diversos contextos de uso deben estar presentes en las diferentes etapas educativas indicando de esta manera el orden de prioridades a establecer.

Se propone la clasificación de los contextos de uso a tener en cuenta en el desarrollo de las competencias propuesta por José María Goñi partiendo de la definición de PISA:

**Contexto personal-familiar:** Contexto más íntimo y socialmente más cercano a cada persona. El contexto social resulta transversal al resto de contextos porque el ser humano resulta una persona en todos los contextos de su vida y la interrelación entre el aspecto personal y los aspectos social, profesional, académico... es inevitable.

**Contexto social:** Las relaciones generales con las demás personas en el campo de ocio, cultural, deportivo, económico, político... La comprensión de la información tiene importancia social. Es una condición de acceso a la información, a la opinión, al empleo, al desarrollo cultural...

**Contexto profesional:** Es el ámbito en el que cada persona desarrolla su profesión; el ámbito laboral. Este ámbito resulta un buen ejemplo de lo que se quiere expresar al subrayar la importancia del contexto en la definición del currículum escolar a la hora de elegir temáticas a trabajar.

Los contextos de uso son un criterio relevante porque no todos los aprendizajes posibles tienen la misma aplicabilidad en todos los contextos... Por lo tanto, es necesario saber adecuar el conocimiento a estos diferentes contextos profesionales para favorecer diferentes salidas laborales y la formación permanente.

**Contexto escolar:** Es el ámbito de las materias escolares; se entiende como el contexto del resto de áreas de currículum en las que se puede aplicar un conocimiento que no es la misma materia de la asignatura. Por ejemplo, establecer conexiones entre diferentes conocimientos de manera explícita ayuda a la transferibilidad y hará que las competencias se puedan extender más allá de la competencia académica.

**Contexto académico:** Es el ámbito de la propia materia y la competencia de la materia es saber aplicarla en su propio campo. Es decir, la competencia académica matemática es saber aplicar el conocimiento matemático en los aprendizajes posteriores que implican conocimientos previos.

Por lo tanto, a la hora de construir el currículo escolar, hay que ir tomando determinadas decisiones teniendo en cuenta que todo no se puede aprender. José María Goñi hace una serie de apreciaciones de interés según la aplicabilidad y los contextos de uso para cada una de las etapas educativas:

- ✦ En **Educación Infantil** el contexto personal-familiar es prioritario. Por lo tanto, hay que intentar que la materia aprendida en la escuela tenga la máxima transferencia a este contexto. En orden de importancia le seguiría el ámbito social y el resto no tendrían tanto interés en esta etapa.
- ✦ En **Primaria** el contexto familiar y social se ponen a la misma altura. Con ello, el contexto escolar también comienza a tener peso en el proceso.
- ✦ En la **ESO**, el ámbito familiar pierde el peso que había tenido hasta ahora y pasa a estar en un segundo plano. El resto de los contextos, deberían de tener la misma importancia.



No debemos olvidar que la educación obligatoria tiene por finalidad fundamental educar a los ciudadanos para el pleno desarrollo de sus derechos y obligaciones sociales, por lo tanto, no se deben desligar los ámbitos personal, familiar, social o escolar.

Para finalizar, debemos tener en cuenta, como muchas veces buscamos soluciones cuando todavía no tenemos claro cuál es el verdadero problema. Por lo cual ¿A qué problema les hacen frente las competencias? Es necesario hacer un análisis profundo del sistema educativo para valorar cuales son las mejores respuestas.

### 3. COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA AL TÉRMINO DE LA ENSEÑANZA BÁSICA

Las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica. Constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Fundamenta el resto de decisiones

curriculares, así como las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva.

#### **Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

#### **Competencia plurilingüe (CP)**

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.



## **Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)**

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

## **Competencia digital (CD)**

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

## **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)**

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

## **Competencia ciudadana (CC)**

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

## **Competencia emprendedora (CE)**

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesi-



dades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

### **Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)**

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

## **4. DESCRIPTORES OPERATIVOS DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA**

Los descriptores operativos constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco de referencia a partir del cual se concretan las competencias específicas en cada área, ámbito o materia.

Parten de los diferentes marcos europeos de referencia existentes y son definidos para dar respuesta a la dimensión aplicada de las competencias clave.

Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia.

Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas permite que de la evaluación de estas, pueda colegiarse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y por tanto, la consecución de competencias y objetivos para la etapa.

Las competencias se adquieren de forma secuencial y progresiva por lo que se incluyen de igual forma en el Perfil los descriptores operativos que orientan acerca del nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria y favorecen y explican la continuidad, coherencia y cohesión entre las dos etapas que componen la enseñanza obligatoria.

## **5. MATERIAS O ÁREAS**

Cada Área (Educación Primaria) o Materia (Educación Secundaria) está formada por tres componentes:

**A. Competencias específicas**

**B. Criterios de evaluación**

**C. Saberes básicos (contenidos)**

Además, para la adquisición y desarrollo, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente planificará **situaciones de aprendizaje** en los términos que dispongan las administraciones educativas. Entendiendo por situaciones de aprendizaje “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”

Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas materias o ámbitos mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad.





## A. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

Según la LOMLOE, las competencias específicas son «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o materia. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación».

Se formulan de manera que se plasme la concreción de los descriptores de las competencias clave recogidas en el perfil de salida para cada área (EP) y materia (ESO) de la etapa que se trate. Son el segundo nivel de concreción.

Cada etapa tiene su lista de competencias para cada área o materia que se mantienen a lo largo de toda la etapa.

Para cada competencia específica habrá:

- Descripción y vinculación con las competencias clave y con las características del alumnado.
- Orientaciones sobre situaciones de aprendizaje que favorezcan su adquisición.

## B. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación permiten medir el grado de desarrollo de las competencias específicas, por lo que se presentan asociados a ellas, es decir, se describen para cada una de las competencias (competencia específica 1, competencia específica 2...)

Deben tener una naturaleza competencial: expresan la capacidad que el alumnado debe adquirir (redactada en infinitivo); junto al contenido (expresado con sustantivos); y el contexto, modo de aplicación y uso del contenido (expresado en gerundio, con adverbios de modo o con expresiones “a través de”).

Los criterios de evaluación deben estar unidos a los descriptores del perfil de salida a través de las competencias específicas; no se puede

producir una evaluación de la materia independientemente de la competencia clave.

Se deben incluir los criterios de evaluación, y consecuentemente los saberes básicos/contenidos a ellos asociados, para cada área o materia al finalizar el segundo y tercer ciclo de Primaria, 4º y 6º respectivamente, y para 2º y 4º de ESO.

## C. SABERES BÁSICOS-CONTENIDOS

Los contenidos de las áreas o materias se enuncian en forma de saberes básicos y se formulan integrando los diferentes tipos de saberes: conocimientos, destrezas y actitudes.

Así los saberes básicos constituyen los conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitarán el desarrollo de las competencias específicas de la materia o el área a largo de la etapa.

El currículo básico se presenta en bloques básicos de contenido. En los currículos concretos de cada área o materia, se desarrollarán dichos bloques en función de las demandas de los criterios de evaluación.

## CONCLUSIONES

Desde la introducción del término competencia en la legislación educativa en el año 2006, no se había producido un desarrollo normativo del mismo con la extensión y profundidad con las que aparece en la reciente LOMLOE. Ha sido objeto de este artículo realizar una lectura exhaustiva de este concepto de competencia y presentarlo de una manera más concisa y clara.

Queda pendiente ver cómo se reflejará en la práctica educativa futura el aprendizaje y la evaluación bajo el nuevo paradigma competencial.

## BIBLIOGRAFÍA

GOÑI ZABALA, J.M: “El desarrollo de la competencia matemática en el currículum escolar de la Educación Básica” Rev. Educatio Siglo XXI, Vol. 27.1-2009 pp. 33-58.

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/71091>

[Ley Orgánica 2/2006](#), de 3 de mayo, de Educación.

[Ley Orgánica 3/2020](#), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[Real Decreto 95/2022](#), de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

[Real Decreto 157/2022](#), de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

[Real Decreto 217/2022](#), de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.



# ACTIVIDADES DENTRO DEL MARCO DUA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN CUALQUIER MATERIA DE LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

Autoría:

**Marian Betelu Lusarreta**

**Ester Navallas Echarte**

**Maitane Zubillaga Echeverría**

## Resumen:

Este artículo aborda la necesidad de adoptar el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) tal y como exige la Resolución 250/2021, de 15 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2021-2022, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra. El objetivo de este trabajo es introducir tres propuestas prácticas a través del Diseño Universal de Aprendizaje que se pueden implementar en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Pretendemos acercar al profesorado un paradigma contextual que promueve una flexibilización del currículo, para que sea abierto e inclusivo minimizando las adaptaciones posteriores.

**Palabras Clave:** Diseño Universal de Aprendizaje, Educación Inclusiva, Igualdad de oportunidades, Innovación pedagógica, Propuestas inclusivas, Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria.

## INTRODUCCIÓN

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica (Alba, C. 2018). Partiendo del concepto de diseño universal, se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (Elizondo, C. 2020). El DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Por todo ello se reconoce el potencial de este modelo teórico práctico para contribuir a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (Alba, C. 2018).

En relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se ha consolidado la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En ella se defiende la obligación legal de asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Por otro lado, también se plantea que una de las vías de mejora debe ser la formación del profesorado en paradigmas de referencia creados para atender a la diversidad de estudiantes, especialmente, el diseño universal para el aprendizaje.

En la misma línea y a nivel autonómico, las Instrucciones de inicio de curso 2021 - 2022 (Resolución 250/2021) reconocen el paradigma contextual desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje que promueve “una flexibilización del currículo, para que éste sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores”.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es pertinente introducir propuestas de actividades a través del marco DUA que acerquen al profesorado a la implementación de éste enfoque en las aulas de cualquier etapa educativa –en este caso de infantil, primaria y secundaria–. Para poder comprender las propuestas que haremos a continuación es necesario entender previamente los principios y pautas del enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje.

## EL MODELO DUA: PRINCIPIOS Y PAUTAS.

Se estructura en tres principios para orientar la práctica educativa: (1) Proporcionar múltiples medios para la implicación, (2) proporcionar múltiples medios de representación y (3) proporcionar múltiples medios para la acción y expresión (Elizondo, C. 2020). Y para cada uno de estos principios se identifican tres pautas, en torno a las que se formulan aspectos clave para el desarrollo de los procesos de enseñanza y que se explican brevemente a continuación (Alba, C. 2018):

**1. Proporcionar múltiples medios para la implicación:** Hace referencia a uno de los grandes retos que tiene cualquier docente o educador: lograr la motivación y la implicación de los estudiantes en su aprendizaje, para lo cual es importante que se activen las redes afectivas del cerebro. Este principio se centra en el **porqué**, en lo que mueve a los estudiantes a aprender y persistir para lograrlo (Alba, C., 2018).

Para lograrlo, dentro de este principio se proponen tres pautas:

- ✦ Proporcionar opciones que permitan captar el interés: es importante ofrecer la posibilidad de elegir, tener autonomía y realizar actividades relevantes para ellos.
- ✦ Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia: supone resaltar la importancia de los objetivos, apoyar la colaboración y el sentimiento de comunidad, así como utilizar feedback formativo.
- ✦ Proporcionar opciones para la autorregulación: a través de expectativas que optimicen la motivación, desarrollar estrategias para

resolver conflictos, así como desarrollar la capacidad para la reflexión y la autoevaluación.

**2. Proporcionar múltiples medios de representación:** Hace referencia a las acciones y recursos que se utilizan para garantizar que cada estudiante tiene acceso a la información o los contenidos del aprendizaje. Está relacionado con la percepción y procesamiento de la información y se centra en la presentación de esta, en cómo lograr que se perciba, se comprendan los conceptos y se llegue a almacenar de forma significativa para su posible utilización y transferencia a otras situaciones y procesos. Se refiere **al qué del aprendizaje**, a qué se tiene que aprender.

Para lograrlo, dentro de este principio se proponen tres pautas:

- ✦ Proporcionar opciones para la percepción: Presentar la información en más de un formato, de forma que haya formas variadas que permitan acceder a ella a todos los estudiantes, por alguna de ellas o por varias.
- ✦ Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos: Que se comprendan el vocabulario, las siglas, fórmulas, etc. y sea posible decodificar la información.
- ✦ Proporcionar opciones para la comprensión: Que los estudiantes transformen la información en conocimiento significativo que puedan utilizar. Y para ello es necesario que se integre de forma activa, selectiva y estratégica.

**3. Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión:** Hace referencia a los procesos de interacción con la información y a la forma de expresar los aprendizajes. Se refiere **al cómo del aprendizaje** y supone la activación de las redes estratégicas, las que intervienen en los procesos de planificación, gestión y ejecución del aprendizaje. Dirigen la autorregulación de la conducta e intervienen, en conexión con las redes de reconocimiento, en la actividad cognitiva y emocional.

Para lograrlo, dentro de este principio se proponen tres pautas:

- ✦ Proporcionar opciones para interactuar con la información, incluyendo el uso de tecnologías de apoyo.

- ✦ Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación, a través de diferentes medios y herramientas e incorporando apoyos graduados para lograr el aprendizaje.
- ✦ Proporcionar opciones para ejercitar las funciones ejecutivas, tanto en la formulación de objetivos, apoyando el desarrollo de estrategias para la planificación, la gestión de la información y el seguimiento.

Una vez expuesto un resumen del marco de referencia explicativo del Diseño Universal de Aprendizaje, procederemos a desarrollar 3 propuestas de actividades para implementar dentro de las aulas.

### PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS (infantil, primaria y secundaria).

Proponemos 3 actividades prácticas, que se pueden llevar a cabo en todas las etapas educativas, en todas las materias, con todo el alumnado. Las llamamos actividades DUA porque tienen como objetivo la superación de todo tipo de barreras en el contexto educativo, creando contenidos universales. La idea es tratar de anticiparse a las posibles barreras que puedan surgir, entendiendo que la barrera no está en el estudiante sino en el modo de enseñar y en el contexto.



1. LA CAJA DEL TESORO		DESCRIPCIÓN:
<b>ANTES DE COMENZAR:</b>		
Llegamos a un acuerdo con la clase sobre el “tesoro” que queremos tener en la caja. Según las etapas puede ser: más tiempo para jugar en clase, o en el patio; 0,5 o 1 punto más en el próximo examen,	o en la nota de la evaluación; ver una película seleccionada por el alumnado en hora de tutoría (con bebidas y palomitas); un fin de semana sin tareas; una salida...	Cualquier cosa que el alumnado proponga y que el profesorado tenga claro que lo pueden disfrutar. El “tesoro” se escribe, se mete dentro de una caja, y la caja se cierra con varias “cadenas” y candados, y el profesor/a se queda con las llaves.
ACTIVIDAD:	RECURSOS MATERIALES:	PASOS A SEGUIR:
<p>Sea cual sea la asignatura o el nivel, se trata de preparar preguntas, actividades, retos etc. relacionados con los contenidos de la asignatura. Desde contenidos mínimos hasta contenidos incluso de cursos superiores.</p> <p>Para aprender nuevos contenidos, o para repasar los que ya se han dado.</p> <p>Las preguntas, actividades o retos deben ser presentadas de manera oral, escrita, visual (ayuda de vídeos o imágenes o pictogramas...) y debe haber varios niveles, para que tanto el alumnado con ACS, hasta el de altas capacidades, encuentren preguntas, actividades o retos adaptados a sus niveles, capacidades o necesidades de apoyo.</p> <p>Por cada acierto, reciben una llave, que puede abrir o no los candados...</p> <p>Podemos asegurar que, en el caso del alumnado que tiene ACS, siempre consigan una llave que abre un candado.</p> <p><b>TIPOS DE ACTIVIDAD:</b> Multinivel, aprendizaje significativo, aprendizaje activo, multimateria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel y boli para escribir el tesoro.</li> <li>- Caja (de cualquier tipo).</li> <li>- Cadenas y similar: tantas como preguntas, actividades o retos se quieran plantear</li> <li>- Candados con llaves: necesitamos, seguro, tantos como cadenas. Y además compramos más, para tener más llaves en juego.</li> <li>- Si conseguimos candados diferentes, más atractivo será el juego. (candados con combinación numérica, por ejemplo).</li> </ul> <p>Puede haber una caja por aula, una caja por grupo, una caja para cada dos grupos...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador, impresora etc. para preparar las actividades, preguntas, retos...</li> </ul> <p><b>RECURSOS PERSONALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutor/a</li> <li>- Equipos docentes</li> <li>- Departamento</li> <li>- PT/AL</li> <li>- EAE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar las preguntas, actividades, retos... (podrían ser tipo <i>escape-room</i>), teniendo en cuenta el nivel y las capacidades del alumnado.</li> <li>- Las preguntas, actividades o retos se meten en sobres, tantos como grupos se vayan a hacer. Pueden imprimirse en hojas de colores variados, imprimiendo siempre las que van dirigidas al alumnado con ACS en color verde, por ejemplo, para que sea más fácil para el profesorado asignarla, o para el alumnado con ACS elegirla, garantizando el éxito en la respuesta.</li> <li>- Seleccionar en clase el tesoro a conseguir.</li> <li>- Meterlo dentro de la caja.</li> <li>- Cerrar la caja con cadenas, cuerdas etc. que terminen en un candado.</li> <li>- Hacer los grupos.</li> <li>- Comenzar a jugar</li> <li>- Tiramos un dado y contamos (o buscamos cualquier tipo de “sorteo” para ver qué grupo empieza, quien empieza etc.)</li> <li>- Cada pregunta, actividad o reto respondido con éxito supone 1 punto. El profesorado decide si 1 punto es una llave, si necesitan 3 puntos para conseguir una llave, si necesitan 5...</li> <li>- Las llaves se meten en una bolsa o similar, las que abren y las que hemos puesto de más.</li> <li>- Llave conseguida, llave que debe ser probada, para ver si abre o no.</li> <li>- Cuando se abran todos los candados, tesoro alcanzado, todos ganan.</li> </ul>
<b>AGRUPAMIENTOS:</b>		
Individual, Pareja, Grupos de 4... Cualquier tipo de agrupamiento que el profesorado considere apropiado, siendo todos los grupos heterogéneos. Los grupos los hace el profesorado que va a llevar a cabo la actividad.		
<b>CRITERIOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:</b>		
<p>Dependerá del objetivo que se haya puesto cada profesor/a: nuevos conocimientos, repaso de materia que ya se ha impartido...</p> <p>Puede ir haciendo sus anotaciones para ver quien ha respondido qué, cómo ha participado el grupo, si se han respondido todas las preguntas, actividades, retos, etc.</p> <p>Importantísimo que cumpla con el tesoro que guarda la caja.</p>		





2. DADOS PARA CONTAR HISTORIAS		DESCRIPCIÓN:
<b>ANTES DE COMENZAR:</b>		
Compramos o fabricamos los dados, para que nos sirvan para cualquier edad y para cualquier materia.		
ACTIVIDAD:	RECURSOS MATERIALES:	PASOS A SEGUIR:
<p>Sea cual sea la asignatura o el nivel, se trata de tener cubos, comprados o personalizados, relacionados con los contenidos de las asignaturas, o de lo que estemos trabajando, porque como se ve en las imágenes, podemos tener cubos en infantil para trabajar con las letras, cubos en secundaria para trabajar con la tabla periódica, cubos para historia, para música...</p> <p>Desde contenidos mínimos hasta contenidos incluso de cursos superiores.</p> <p>Para aprender nuevos contenidos, o para repasar los que ya se han dado, para trabajar vocabulario, expresión oral, expresión escrita...</p> <p>Los cubos pueden ser más grandes o más pequeños, según necesidades.</p> <p>Pueden tener las 6 caras diferentes, o caras que se repiten dos veces, o tres veces... de esta manera, garantizamos que el alumnado con NEE, con necesidad de ACS van a participar con éxito.</p> <p>Podemos tener un cubo, dos, tres... los que se consideren necesarios para cada persona o para cada grupo.</p> <p>Los cubos o dados deben ser adaptados a los niveles, capacidades o necesidades de apoyo del alumnado.</p> <p><b>TIPOS DE ACTIVIDAD:</b> Multinivel, aprendizaje significativo, aprendizaje activo, multimateria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cubos o dados comprados.</li> <li>- Cubos o dados elaborados a medida.</li> <li>- Cubos por persona, o por grupo.</li> <li>- Ordenador, impresora, tijeras, etc. para preparar los cubos.</li> </ul> <p><b>RECURSOS PERSONALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutor/a</li> <li>- Equipos docentes</li> <li>- Departamento</li> <li>- PT/AL</li> <li>- EAE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar los cubos o dados según el contenido del material o el objetivo que queremos conseguir, teniendo en cuenta el nivel y las capacidades del alumnado.</li> <li>- Establecer las “reglas del juego”.</li> <li>- Jugar, según los agrupamientos que hayamos establecidos.</li> <li>- Jugar, según los objetivos que nos hayamos propuesto: aumentar vocabulario, consolidar vocabulario, nuevo vocabulario, idiomas, operaciones matemáticas, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales etc. etc.</li> </ul>
<b>AGRUPAMIENTOS:</b>		
<p>Individual, Pareja, Grupos de 4... Cualquier tipo de agrupamiento que el profesorado considere apropiado, siendo todos los grupos heterogéneos. Los grupos los hace el profesorado que va a llevar a cabo la actividad.</p> <p>La clave está en que cada alumno/a tenga a su alcance los cubos adaptados a su nivel, que garanticen el éxito.</p>		
<b>CRITERIOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:</b>		
<p>Dependerá del objetivo que se haya puesto cada profesor/a: nuevos conocimientos, repaso de materia que ya se ha impartido...</p> <p>Puede ir haciendo sus anotaciones para ver quien ha respondido qué, cómo han participado de manera individual o el grupo.</p>		

3. TRIVIAL (Adaptación del juego original)		DESCRIPCIÓN:
<b>ANTES DE COMENZAR:</b>		
<p>Hay que hacer un trabajo previo, que puede consistir en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seleccionar tarjetas con preguntas y respuestas de juegos trivial o similar que se adapten a nuestras necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar nuestras propias tarjetas, según nivel, necesidades, capacidades e intereses del alumnado y los objetivos que queramos conseguir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para el alumnado con más necesidades de apoyo podemos hacer tarjetas a medida, garantizando el éxito en la respuesta.</li> </ul>
ACTIVIDAD:	RECURSOS MATERIALES:	PASOS A SEGUIR:
<p>Sea cual sea la materia, podemos jugar al trivial para conseguir los objetivos que queramos alcanzar con nuestra asignatura.</p> <p>Se trata de recorrer las casillas de un tablero respondiendo a preguntas sobre temas diversos y reuniendo “quesitos” o fichas de diferentes colores.</p> <p>El equipo o la persona que consigue hacerse con todos los quesitos se convierte en el ganador de este juego de mesa.</p> <p>Podemos pactar con el alumnado un “premio” a conseguir.</p> <p><b>TIPOS DE ACTIVIDAD:</b> Multinivel, aprendizaje significativo, aprendizaje activo, multimateria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas con preguntas y respuestas</li> <li>- Cajas generales de preguntas</li> <li>- Cajas personalizadas</li> <li>- Tablero personalizado, según materias y objetivos a alcanzar.</li> <li>- Ficha con los “quesitos” que se ganan cuando se responden bien las preguntas.</li> <li>- Dados normales</li> <li>- Dados adaptados, para que al alumnado con NEE y ACS le toquen preguntas adaptadas a su nivel.</li> </ul> <p>Ordenador, impresora etc. para preparar las preguntas.</p> <p><b>RECURSOS PERSONALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutor/a</li> <li>- Equipos docentes</li> <li>- Departamento</li> <li>- PT/AL</li> <li>- EAE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar las preguntas por materias, teniendo en cuenta el nivel y las capacidades del alumnado.</li> <li>- Las preguntas se meten en cajas, tantos como grupos se vayan a hacer. Pueden imprimirse en hojas de colores variados, imprimiendo siempre las que van dirigidas al alumnado con ACS en color verde, por ejemplo, para que sea más fácil para el profesorado asignarla, o para el alumnado con ACS elegirla, garantizando el éxito en la respuesta.</li> <li>- Establecer las reglas del juego.</li> <li>- Hacer los grupos.</li> <li>- Comenzar a jugar</li> <li>- Tiramos un dado y contamos</li> <li>- Cada pregunta respondida con éxito supone volver a tirar.</li> <li>- El profesorado decide si 1 pregunta bien respondida es un quesito, o si los quesitos se consiguen al llegar al centro...</li> </ul>
<b>AGRUPAMIENTOS:</b>		
<p>Individual, Pareja, Grupos de 4... Cualquier tipo de agrupamiento que el profesorado considere apropiado, siendo todos los grupos heterogéneos. Los grupos los hace el profesorado que va a llevar a cabo la actividad. La clave está en que cada alumno/a tenga a su alcance preguntas que va a poder responder.</p>		
<b>CRITERIOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:</b>		
<p>Dependerá del objetivo que se haya puesto cada profesor/a: nuevos conocimientos, repaso de materia que ya se ha impartido... Puede ir haciendo sus anotaciones para ver quien ha respondido qué, cómo ha participado el grupo, si se han respondido todas las preguntas, actividades, retos etc. Importantísimo que cumpla con el tesoro que guarda la caja.</p>		



Con relación a estas propuestas de actividades: sabemos que tienen mucho trabajo previo, sabemos que hay que preparar muchos materiales, pero sabemos que son una apuesta segura para trabajar con TODO el alumnado y entre ellos, por supuesto, el alumnado que tiene dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Es un trabajo previo que se hace un curso, y que nos sirve, con poco trabajo más, para ser utilizado en muchos cursos sucesivos. Son propuestas inclusivas. Son propuestas DUA.

## CONCLUSIONES

Podemos decir que nuestro sistema educativo actual contempla mecanismos para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas y especiales, aunque no la garantiza, siendo estos mecanismos reconocidos por gran parte del profesorado como ineficaces en cuanto a la atención a la diversidad, así como al logro de la inclusión. De ahí que consideramos la necesidad de implantar en la práctica educativa, cuestiones como la accesibilidad universal, el diseño para todas las personas y los ajustes razonables, y por tanto, se convierte en urgente la inclusión en los planes de estudios del diseño curricular para todas las personas.

En este sentido, con este artículo se busca dar a conocer al profesorado la parte práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje, (DUA), como modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. Los ejemplos de actividades se ajustan a la realidad de nuestras aulas, y no requieren una formación específica del profesorado para llevarlas a cabo. Profesores y profesoras de cualquier materia y en cualquier etapa pueden proponerlas al alumnado en sus aulas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata. 1ª impresión 2016
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. BCN. Octaedro.
- Elizondo C. (2020). En busca de las pautas DUA (diseño universal para el aprendizaje). *Aula de innovación educativa*. 2020, n. 295, septiembre; p. 57-62

## WEBGRAFÍA

- [coralelizondo.wordpress.com](http://coralelizondo.wordpress.com)
- [www.educadua.es](http://www.educadua.es)



# INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PRIMARIA

Autoría:

**Virginia Churio Marcén**

**Maialen Echarte Osinaga**

**Carmen Segura Urra**

**M<sup>a</sup> Pilar De los Arcos Velázquez**

**M<sup>a</sup> Teresa Echamendi Zalba**

## **Resumen / Abstract:**

La elaboración de informes psicopedagógicos, constituye una labor fundamental en el trabajo de orientación, requiriendo una importante inversión de tiempo, de perfeccionamiento y de familiarización con la documentación utilizada para ello. Siendo el informe el documento responsable de recoger tanto los resultados obtenidos en la evaluación, como las propuestas de respuesta educativa planteadas para atender las necesidades detectadas, se consideró un tema de gran interés para el trabajo de grupo. De este modo, se redacta un modelo de informe psicopedagógico, especialmente útil para educación primaria, tomando como base el modelo de informe psicopedagógico aportado por el Negociado de Orientación, que incluye plantillas para recoger los resultados de las pruebas más aplicadas, explicación teórica de los índices principales, así como modelos de cuestionarios para la recogida de información más cualitativa de algunos apartados y propuestas de intervención para distintas necesidades.

**Palabras clave:** Informe evaluación psicopedagógica, modelo informe, plantilla de resultados.

## ANTECEDENTES

Una de las cuestiones recurrentes en las coordinaciones de orientación, es la falta de unificación en el tipo de contenido que cada orientador/a incluye dentro de cada apartado del informe de evaluación psicopedagógica. Cada persona responde o refleja distintas cuestiones en un mismo apartado, dando lugar a informes de muy diversa complejidad.

Otra cuestión es la falta de eficacia y eficiencia en la redacción de informes de evaluación psicopedagógica, cuando no se cuenta con un modelo que pueda servir como plantilla estándar (aunque luego se personalice según el caso) y que ya pueda incluir tablas para recoger los resultados del alumno/a, así como el resumen de la interpretación de los índices principales. El grupo observó, que cada orientadora contaba con sus propias plantillas, que además se destinaba una cantidad considerable de tiempo a redactarlas y que una buena plantilla estándar compartida, evitaría la duplicidad de esfuerzos, además de garantizar un modelo lo suficientemente completo, garantizando la calidad de dicho informe.

Otra de las cuestiones valoradas, es que muchas veces se pierde la perspectiva de que la verdadera utilidad de un informe psicopedagógico, debería ser la de servir como herramienta de partida de una buena detección de necesidades y la de recoger la propuesta de medidas de respuesta educativa para ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí la importancia de que el propio informe, desde su configuración, oriente en estos aspectos de forma específica.

## OBJETIVO

Nos planteamos de forma general, enriquecer el modelo de informe psicopedagógico facilitado por el Departamento de Orientación y completarlo con apartados, tablas y explicaciones de las pruebas más comunes utilizadas en la evaluación psicopedagógica de primaria, realizando así una plantilla de resultados de las pruebas utilizadas habitualmente o con mayor frecuencia, con los siguientes objetivos específicos.

- ✦ Facilitar y mejorar la eficiencia de la elaboración de informes.
- ✦ Servir de guía al profesional en el propio proceso de evaluación psicopedagógica.
- ✦ Facilitar el volcado de los resultados de las pruebas aplicadas y la interpretación de dichos resultados o índices.
- ✦ Facilitar la relación de los resultados, con la detección de necesidades y con la propuesta de adaptaciones en relación a la respuesta educativa.
- ✦ Aportar un modelo de informe a seguir para valorar las necesidades de evaluación psicopedagógica más frecuentes en la etapa de Primaria que facilite su elaboración.

## MÉTODO

El método de trabajo ha partido de una reflexión grupal para detectar las necesidades detectadas en nuestra práctica diaria, en relación al tema de redacción de informes psicopedagógicos. Más específicamente, identificando cuáles eran los aspectos que podían modificarse y facilitarse a la hora de crear un modelo de informe.

En segundo lugar, cogiendo como modelo de base el informe tipo de evaluación psicopedagógica renovado que compartió el Departamento, el grupo revisó uno a uno los distintos apartados, haciéndonos preguntas sobre qué tipo de información debería recogerse en cada apartado, a qué tipo de preguntas debíamos responder en cada uno de ellos, etc. para decidir qué se podía o no incluir y para guiar la cumplimentación de cada uno de ellos por parte del profesional.

Posteriormente, se ha continuado con la puesta en común de los tipos de pruebas psicopedagógicas más utilizadas en los procesos de evaluación y se han compartido y cotejado los modelos de plantillas que cada orientadora estaba utilizando, en relación a distintas pruebas, para escoger la más adecuada o para crear una nueva a partir de dichos modelos.

Para terminar se ha ido redactando el modelo enriquecido de informe, incluyendo en los distintos apartados las tablas, plantillas, preguntas clave, etc. y se han añadido aquellos anexos que se han considerado de interés para guiar tanto la recogida de información, como la propuesta de respuesta educativa.

## CONCLUSIONES

Además de un buen modelo de informe, se considera imprescindible que los profesionales de orientación, los emitan adecuadamente fechados y firmados por todas las partes, garantizando una buena devolución de la información a la familia, profesorado, etc. Quedando además claro, quién es el profesional que ha realizado la evaluación psicopedagógica y que ha redactado dicho informe.

Otra cuestión considerada de gran importancia, es el registro y guarda que se realiza con los informes psicopedagógicos. Debería delimitarse un sistema riguroso de donde se van a guardar dichos informes, aclarando cómo dejarlos disponibles en Educa, quién puede o no puede acceder a ellos, duración de la disponibilidad de dichos documentos. También podría aclararse el tiempo que deben guardarse los expedientes de alumnos/as, una vez se hayan marchado del centro educativo en el que se ha redactado dicho informe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Manual de aplicación y corrección WISC- V. David Wechsler. Pearson Clinical and Talent Assessment. 2015.
- Manual de aplicación y corrección WPSSI-IV. David Wechsler. Pearson Clinical and Talent Assessment. 2014.
- Manual de aplicación y corrección WNV. D. Wechsler y Jack A. Naglieri. Pearson Clinical and Talent Assessment. 2011.
- Manual de aplicación y corrección CELF 5. Elisabeth Wiig, Eleanor Semel y Wayne Secord. Naglieri. Pearson Clinical and Talent Assessment. 2018.
- Manual Técnico y de interpretación WISC-V. Susan Engi Rainford y James A. Holdnack. Pearson Clinical and Talent Assessment. 2015.
- Manual de aplicación y corrección Bas II Escalas de aptitudes intelectuales Colin D. Elliot, Pauline Smith, Kay McCulloch. Tea Ediciones. 2011
- Manual de aplicación y corrección Tedi- Math. J. Grégoire, M-P. Noël y C. Van Nieuwenhoven. Tea Ediciones. 2015.
- Manual Abas II, Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa. P. L. Harrison, T. Oakland. Tea Ediciones. 2015.
- Manual Prolec- R, F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y d. Arribas. Tea Ediciones. 2014.
- Proesc, Batería de evaluación de evaluación de los procesos de escritura, revisada. F. Cuetos, J. L. Ramos y E. Ruano. Tea Ediciones 2018.

## ANEXOS.

**Anexo I. Modelo de informe psicopedagógico primaria** (En el archivo que se haga llegar al Negociado de Orientación, para poder difundirlo entre los compañeros/as de orientación, se incluirá un modelo más extenso, que incluirá, anexos).



**1. INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA****DATOS PERSONALES**

Apellidos	Nombre
Fecha nacimiento	Lugar Pamplona
Domicilio	Teléfono
Localidad Pamplona	Código Postal
Centro	Nivel / Etapa

**MOTIVO DEL INFORME****DATOS PSICOPEDAGÓGICOS**

A. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica y eje diagnóstico:

B. Respuesta educativa y orientaciones:

C. Recursos:

Informe realizado por:

Colaboración del módulo de CREENA:

Fecha y firma

Información al profesorado tutor:

Fecha y firma

Información a la familia:

Fecha y firma

Los profesionales que tengan acceso al contenido de este informe y/o de la evaluación psicopedagógica garantizarán su CONFIDENCIALIDAD. Serán responsables de su guardia y custodia las unidades administrativas en las que se deposite el expediente.

**A. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

**A1.- Información sobre el alumno o la alumna**

- a) Aspectos de la historia personal:
- b) Historia escolar:
- c) Valoración del desarrollo: instrumentos aplicados, valoración de los diferentes ámbitos del desarrollo.

**Datos actuales del desarrollo**

**1. EVALUACIÓN CAPACIDAD INTELECTUAL**

**1.1. WPPSI-IV (Escala Wechsler)**

Fecha pasación: ..... (EC:)

**Puntuaciones compuestas índices:**

ÍNDICES	MEDICIÓN	PC	Pc	PERFIL
ICV	Medida más precisa del conocimiento adquirido, formación de conceptos verbales y razonamiento verbal (Información: x / Semejanzas: x / Vocabulario: x / Comprensión: x)			Muy bajo (69 e inferior). Límite (70-79). Medio-Bajo (80-89). Medio (90-109).
IVE	Procesamiento visoespacial, integración visomotora (Cubos: x / Puzzles visuales: x)			
IRF	Razonamiento fluido, clasificación (Matrices: x / Balanzas: x y Aritmética: x)			
IMT	Memoria de trabajo visual, atención, concentración (Dígitos: x / Span de dibujos: x y Letras y números: x)			
IVP	Velocidad, aprendizaje y procesos cognitivos (Búsqueda símbolos: x / Cancelación: x / Claves: x)			
CIT	<b>Puntuación más fiable de aptitud intelectual general.</b>			



**Análisis Primario:****Puntos fuertes y débiles:**

TESTS	Pe	X de Pe	DISTANCIA MEDIA	VALOR CRÍTICO	TASA BASE	PUNTO FUERTE O DÉBIL
						F
						D

Se dan /no se dan puntos fuertes y/o débiles.

**Comparación entre índices/pruebas:**

TESTS	PUNTUACIONES	DIFERENCIA	VALOR CRÍTICO	DIFERENCIA SIGNIFICATIVA	TASA BASE
				S	
				N	

Comparación entre **índices**: se dan/ no se dan diferencias significativas entre ellos.

Diferencia entre las **pruebas**: se dan/ no se dan diferencias significativas entre ellas.

**Análisis Secundario:****Índices secundarios:**

ÍNDICES	MEDICIÓN	PC	Pc	PERFIL
<b>IAV</b>	Adquisición de vocabulario receptivo y expresivo. Rendimiento con dificultades de lenguaje expresivo. Dibujos: / Nombres:			Muy bajo (69 e inferior). Límite (70-79). Medio-Bajo (80-89). Medio (90-109).
<b>INV</b>	Índice que no requiere respuestas verbales. Cubos: / Matrices: / BA: / Reconocimiento: / Conceptos:			
<b>ICG</b>	Aptitud general intelectual (pruebas de CV, VE y RF). Cubos: / Información: / Matrices: / Semejanzas:  Estimación de la aptitud intelectual general menos dependiente de la MT y VP que el CIT.			
<b>ICC</b>	Competencia cognitiva (pruebas de MT y VP). BA: / Reconocimiento: / Cancelación: / Localización :  Eficiencia con que se procesa la información cognitiva en el aprendizaje, resolución de problemas y razonamiento.			

El **IAV**: es la medida de adquisición de vocabulario.

El **INV**: ofrece una estimación global de la aptitud intelectual sin incluir la Comprensión verbal. Aunque puede interpretarse como medida del funcionamiento intelectual general que reduce la intervención del lenguaje al mínimo, este índice tampoco puede considerarse exento del componente lingüístico.

El **ICG**: no sustituye al CIT, pero puede ser indicador de puntos fuertes y débiles. No contempla ni la Velocidad ni la Memoria.

El **ICC**: es indicador de la aptitud intelectual sin la CV.

**Comparación entre índices y puntuaciones de procesamiento:**

ÍNDICES/ TESTS	PUNTUACIONES	DIFERENCIA	VALOR CRÍTICO	DIFERENCIA SIGNIFICATIVA	TASA BASE
				<b>S</b>	
				<b>N</b>	

■ 1.2. WISC-V (Escala Wechsler)

Fecha pasación: ..... (EC:)

**Puntuaciones compuestas índices:**

ÍNDICES	MEDICIÓN	PC	Pc	OBSERVACIONES
ICV	Medida más precisa del conocimiento adquirido, formación de conceptos verbales y razonamiento verbal (Información: x / Semejanzas: x / Vocabulario: x / Comprensión: x)			
IVE	Procesamiento visoespacial, integración visomotora (Cubos:x/Puzzles visuales:x)			
IRF	Razonamiento fluido, clasificación (Matrices: x / Balanzas: x y Aritmética :x)			
IMT	Memoria de trabajo visual, atención, concentración (Dígitos: x/ Span de dibujos: x y Letras y números: x)			
IVP	Velocidad, aprendizaje y procesos cognitivos (Búsqueda símbolos: x / Cancelación: x / Claves: x)			
CIT	<b>Puntuación más fiable de aptitud intelectual general.</b>			

**Qué valora cada escala:**

**Comprensión verbal:** es una medida del conocimiento adquirido a partir del entorno, la formación de conceptos verbales y el razonamiento verbal y la expresión.

**Visoespacial:** capacidad para valorar los detalles visuales y entender las relaciones visoespaciales: razonamiento visoespacial, integración y síntesis parte-todo, atención a detalles visuales, formación de conceptos visuales e integración visomotora.

**Razonamiento fluido:** capacidad para detectar las relaciones conceptuales que hay entre objetos visuales y para usar el razonamiento a fin de identificar y aplicar reglas. Requiere razonamiento inductivo y cuantitativo, integración visual amplia, procesamiento simultáneo y pensamiento abstracto.

**Memoria de trabajo:** capacidad para registrar, mantener y manipular información visual y auditiva de forma consciente.

**Velocidad de procesamiento:** es la velocidad y precisión de la identificación visual, la toma de decisiones y la realización de las mismas. Se relaciona con el rastreo visual, la discriminación visual, memoria visual a corto plazo, coordinación visomotora y concentración.



**Análisis primario:**

Tomando como referencia la media de los cinco índices primarios, la muestra total y a un nivel de significación del valor crítico de 0.05, el índice de XXX es un punto fuerte/débil personal significativos, con tasa base de entre ...%.

*Añadir información sobre qué aspectos valoran las subpruebas que hacen referencia a los puntos fuertes y/o débiles personales. (ej. Dígitos analiza memoria inmediata y memoria de trabajo, indicando habilidades de secuenciación, planificación, alerta y flexibilidad cognitiva).*

*Añadir información sobre las diferencias significativas entre los diferentes índices.*

ÍNDICES	MEDICIÓN	VALOR	Pc	OBSERVACIONES
<b>IRC</b>	Destrezas de razonamiento cuantitativo, muy relacionado con la inteligencia general. Predictor logros académicos. Balanzas: x Aritmética: x			
<b>IMTA</b>	Destrezas de memoria de trabajo auditivo (atención, distracción, procesam. auditivo) Dígitos: x Letras y números: x			
<b>INV</b>	No requiere respuesta verbal. Aptitud general sin tanto lenguaje: Cubos: x Matrices: x Claves: x Balanzas: x Puzzles x y Span de dibujos x.			
<b>ICG</b>	Aptitud general intelectual (pruebas de CV, VE y RF). Cubos: Semejanzas: , Matrices: Vocabulario: y Balanzas: Estimación de la aptitud intelectual general menos dependiente de la MT y VP que el CI, pero se estima con éste.			
<b>ICC</b>	Competencia cognitiva (pruebas de MT y VP). Dígitos: x Claves: x Span d: x y Búsqueda s: x . Eficacia con que se procesa la información cognitiva en el apje, resolución de problemas y razonamiento (atención, distracción, memoria, etc), Balanzas: x , Reconocimiento: x, Cancelación: x y Localización : x.			



**Análisis secundario:**

Tomando como referencia la muestra total y con un nivel de significación del valor crítico de 0.05 (o el valor escogido) existen diferencias significativas entre la escala o escalas de XXX, y la Escala de XXX con una tasa base de... %.

El ICG estima la aptitud intelectual pero es menos dependiente de la memoria y de la velocidad de procesamiento. El índice de Competencia Cognitiva ofrece información de la eficacia con la que se procesa la información durante el aprendizaje y la resolución de problemas.

### ■ 1.3. Bas II Escalas de aptitudes intelectuales.

**El IG o Índice General**, es principalmente una medida del g psicométrico, e indica la capacidad para realizar transformaciones complejas de la información, las cuales se relacionan con el razonamiento y la aplicación de conceptos.

**El IV o Índice Verbal**, mide el procesamiento verbal complejo, incluyendo la adquisición de conceptos verbales, el conocimiento verbal y el razonamiento. Es una medida de la inteligencia cristalizada. Definiciones mide el conocimiento de las palabras. Semejanzas verbales implica el razonamiento inductivo a partir de conceptos verbales, el conocimiento del vocabulario y la aptitud para relacionar las palabras en categorías de orden superior.

**El RNV o Índice de Razonamiento no Verbal**, mide el razonamiento no verbal inductivo (capacidad para identificar las reglas que gobiernan las características o variaciones en las figuras abstractas o numéricas y la capacidad para formular y comprobar las hipótesis), asociado a procesos mentales complejos. Representa el factor de inteligencia fluida. El niño o niña tiene que identificar las partes relevantes del estímulo (no verbal), tiene que formular y comprobar hipótesis acerca de las relaciones y tiene que aplicar dicha relación a un nuevo estímulo.

**El IE o Índice Espacial**, mide la capacidad del niño/a para percibir, analizar y recordar figuras y relaciones espaciales. Implica que haga:

- Un análisis visoespacial, es decir, que descomponga un diseño en sus principales componentes.

- Una síntesis visoespacial: que reconstruya un todo a partir de sus partes componentes.
- Que perciba la orientación espacial relativa, de la forma, la posición y el tamaño.
- Que empareje estímulo y respuesta, y
- Que reproduzca un diseño paso a paso.

**Interpretación:**

1º Descripción del índice general.

2º Analizar si los índices de aptitud difieren significativamente del IG.

3º Valorar si las puntuaciones de los test que componen cada índice de aptitud varían significativamente o no, para saber si el índice resume de manera adecuada cada patrón de aptitudes o si las diferencias entre test del mismo índice limitan su interpretación.

4º Comparar los test con la media de puntuaciones de los test principales para ver si los primeros son significativamente mayores o menores que la media de puntuaciones.

X obtuvo un IG de X por lo que su rendimiento general se puede clasificar en la categoría XX . Añadir análisis de:

- las puntuaciones
- de las diferencias de los diversos índices y entre ellos y las frecuencias con las que se dan.
- comparaciones de los test con las medias.

*Test diagnósticos*

Recuerdo de objetos

Velocidad de procesamiento

Dígitos de orden directo

Reconocimiento de imágenes

Dígitos de orden inverso

*Tablas de resultados*



**BAS-II escala de aptitudes intelectuales.**

Fecha pasación: ..... (EC:)

Test Principales	PA	T	PC	Diferencia	Signif. P=0,05	Frecuencia %
Recuerdo de figuras						
Definiciones						
Cubos E						
Matrices						
Semejanzas verbales						
Razonamiento numérico						

**ÍNDICES DE APTITUD INTELECTUAL**

Índices	Suma puntuaciones T	CI	Intervalo de confianza 95%	PC
Verbal				
Razonamiento no verbal				
Espacial				
IG				
IGNV				
Puntuaciones T: media 50 y desviación típica 10				

#### ■ 1.4. WNV - Wisc no verbal

Fecha pasación: ..... (EC:)

PRUEBAS	MEDICIÓN	P.T	E.D.	F/D
MATRICES	Buena medida de la aptitud intelectual general. Requiere capacidad de organización visual lógica y completar la relación entre partes.			
CLAVES	Capacidad de emparejar símbolos con figuras.			
ROMPECABEZAS	Capacidad de organización y razonamiento perceptivo sobre las relaciones entre todo y parte. Buena medida de la aptitud intelectual general.			
RECONOCIMIENTO	Evalúa la memoria inmediata a partir de estímulos visuoespaciales. Buena medida de la aptitud intelectual general.			
Suma PE				
Puntuación escala				

#### HABILIDADES ADAPTATIVAS

##### A. Prueba o test objetiva: **ABAS**

Familia o colegio

Introducir informe de la corrección online de la prueba

##### B. Valoración cualitativa del desenvolvimiento en el centro educativo (items programa de autonomía)

1. Desplazamiento y movilidad
2. Aseo / higiene / vestido
3. Alimentación / destrezas en la mesa / comportamiento
4. Comportamiento ante situaciones de peligro
5. Participación en actividades de aula
6. Integración y participación social

## 2. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

### 2.1. CELF -5 Evaluación de los componentes del lenguaje

Fecha pasación: .....(EC:)

El CELF- 5 es una prueba que proporciona un perfil completo de las habilidades lingüísticas del niño. XXXXX obtiene los siguientes resultados en las diferentes escalas (media 100; desviación típica 15).

(Es imprescindible recordar que la prueba se administra en castellano siendo su idioma curricular XXXX su lengua materna el XXXXX, estos datos deben tenerse en cuenta en la valoración).

SUBTEST	Comprensión de frases (CF)	Conceptos lingüísticos (CL)	Morfo-sintaxis (M)	Palabras relacionadas (PR)	Ejecución de Indicaciones (EI)	Elaboración de frases (EF)	Repetición de frases (RF)	T
Puntuación principal lenguaje (PPL)								
Índice de Lenguaje Receptivo (ILR)								
Índice de Lenguaje Expresivo (ILE)								
Índice de contenido lingüístico (ICL)								
Índice estructura lingüística (IEL)								
Edad equivalente								



## Perfil de puntuaciones escalares

P.E.	CF	CL	M	PR	EI	EF	RF	COT	PHP
15									
14									
13									
12									
11									
10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									

Puntuaciones 7: **Limite**. Por debajo de la media (1 desviación típica por debajo).

Puntuaciones 6 y por debajo: **Por debajo de la media** (más de una desviación típica por debajo).

Puntuaciones 8-12: En la **Media**.

N. obtiene la mayoría de las puntuaciones por debajo de la media.

## Perfil de puntuaciones compuestas:

PUNT.	PPL	ILR	ILE	ECL	IEL
115					
110					
105					
100					
95					
90					
85					
80					
75					
70					
65					

**Nivel 78-85**: obtiene el índice general PPL y los ILE, ECL e IEL en este nivel.

**Nivel 71-85**: obtiene el ILR.

Siendo el Nivel Media (86-114).

N. obtiene un apuntuación general de 79, puntuación compatible con presencia de TEL.



Escalas	Puntuación	Categoría Dificultad
Puntuación Principal de Lenguaje		
Índice de lenguaje Receptivo		
Índice de lenguaje Expresivo		
Índice de contenido lingüístico		
Índice de estructura lingüística		

Todas las escalas menos el Índice de contenido, se encuentran por debajo de lo que se considera el punto de corte con sensibilidad aceptable (1,5 desviaciones o puntuación menor a 77) e indicador de trastorno y/o dificultad específica en lenguaje oral.

**Puntuación Principal de Lenguaje:** Cuantifica el rendimiento global del lenguaje del alumno. Se utiliza para identificar si este presenta o no trastorno del lenguaje a nivel global. Se aprecia un rendimiento XXXX a nivel global de lenguaje (media 100).

**Índice de Lenguaje Receptivo:** es una medida de comprensión verbal y auditiva, incluida la habilidad de escucha. De los resultados se deduce que la comprensión oral está alterada. Ander sí presenta dificultades de comprensión oral que son evidentes a la hora de comprender información inferencial y predictiva. Obtiene una puntuación xxxxxx: por debajo de la media (100).

**Índice de Lenguaje Expresivo:** Es una medida global de las habilidades del lenguaje expresivo. Obtiene una puntuación XXXXX: (media 100).

**Índice de Contenido lingüístico:** Mide varios aspectos del desarrollo semántico como son: vocabulario, desarrollo de conceptos y categorías, comprensión de asociaciones y relaciones entre palabras, interpretación de información factual e inferencial presentada oralmente, y la capacidad para crear oraciones con significado semántica y sintácticamente correctas. Es el aspecto donde se muestran menos dificultades. Obtiene una puntuación de xxxxxx (media 100).

Además de los datos obtenidos en todas las escalas obtiene bajas puntuaciones en dos de las tres subpruebas que tienen mayor tamaño en el efecto en la discriminación de trastorno de lenguaje respecto a los grupos control y que son:

**Ejecución de Indicaciones:** Evalúa la capacidad del alumno para: (a) interpretar las indicaciones orales que aumentan en longitud y complejidad y que contienen conceptos que requieren operaciones lógicas; (b) recordar los nombres, características, y el orden de los objetos mencionados; y (c) identificar los objetos mencionados de entre varias opciones de objetos dibujados. Obtiene una edad equivalente de años y meses.

La comprensión, memoria, y la capacidad de actuar sobre indicaciones de voz son esenciales para el éxito en todas las materias y para la internalización de los scripts y reglas de comportamiento. Se requieren estas habilidades para seguir instrucciones para lecciones, tareas y actividades, tanto en el aula como en el hogar.

**Repetición de frases:** Evalúa la capacidad del alumno para (a) escuchar frases habladas que aumentan en longitud y complejidad, y (b) repetir las frases sin cambiar el significado de palabras, inflexiones, derivaciones, comparaciones (morfología), o estructura de las oraciones (sintaxis). La incapacidad de imitar frases ha sido utilizada como una herramienta para discriminar entre el desarrollo normal y trastornos del lenguaje. Obtiene una edad equivalente de 8 años y 7 meses.

En el aula, la capacidad de recordar frases habladas de complejidad creciente en el significado y la estructura es necesaria para seguir instrucciones y las instrucciones académicas, escribiendo al dictado, tomando notas, aprendiendo vocabulario y palabras relacionadas, y el aprendizaje de contenidos de las asignaturas.

En conclusión, todas las escalas se encuentran por debajo/encima de la media y de lo que se supone el punto de corte con sensibilidad aceptable (1,5 desviaciones o puntuación menor a 77) para ser indicador de dificultades específicas de lenguaje.



■ 2.2. Procesos lectores, valorado con el Prolec-R

Baremo de xx° EP

RESUMEN DE PUNTUACIONES

Índices Principales		PD	Categoría	Habilidad lectora
Identificación letras	Nombre letras			
	Igual -diferente			
Procesos léxicos	Lectura de palabras			
	Lectura de pseudopalabras			
Procesos gramaticales	Estructuras gramaticales			
	Signos de puntuación			
Procesos Semánticos	Comprensión de oraciones			
	Comprensión de textos			
	Comprensión oral			
Índices de Precisión		PD	Categoría	
Identificación letras	Nombre letras			
	Igual -diferente			
Procesos léxicos	Lectura de palabras			
	Lectura de pseudopalabras			
	Signos de puntuación			
Índices de velocidad		PD	Categoría	
Identificación letras	Nombre letras			
	Igual -diferente			
Procesos léxicos	Lectura de palabras			
	Lectura de pseudopalabras			
Procesos gramaticales	Signos de puntuación			

■ 2.3. Proesc: prueba de escritura. Baremo de xx° EP

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA

Prueba		PD	Dificultades: Sí / Dudas	No dificultades: Nivel: Bajo, Medio, Alto		
Dictado de sílabas						
Dictado de palabras	Ortografía arbitraria					
	Ortografía Reglada					
Dictado Pseudopalabras						
Total						
Reglas Ortográficas						
Dictado de frases	Acentos					
	Mayúsculas					
	Signos de puntuación					
	Signos de puntuación					
Escritura de un cuento						
Escritura de una redacción						

**TOTAL BATERÍA**

■ DIFICULTADES:

SI: Al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media.

DUDAS: entre 1 y 2 desviaciones por debajo de la media.

■ SIN DIFICULTADES:

NIVEL BAJO: entre la media y una desviación típica por debajo.

NIVEL MEDIO: Entre la media y una desviación típica por encima de ésta.

NIVEL ALTO: Entre 1 y 2 desviaciones por encima de la media.

Errores en sílaba y palabra: .....

Errores en la escritura de frases: .....

Errores en la composición de textos: .....

Aspectos que convendría trabajar en escritura: .....



### 3. ÁREA DE CÁLCULO Y MATEMÁTICAS

#### Tedi-Math, Test para el diagnóstico de competencias básicas en matemáticas.

Realizado en ..... se aplica el baremo de .....

Puntuaciones básicas	Percentil
Contar	
Numerar	
Sistema numérico arábigo	
Sistema numérico oral	
Sistema en base 10	
Codificación	
Operaciones lógicas	
Operaciones con enunciado aritmético	
Operaciones con enunciado verbal	
Conocimientos conceptuales	
Estimación de tamaño	

Puntuaciones complementarias	Percentil
Decisión numérica escrita	
Comparación de números arábigos	
Decisión numérica	
Juicio gramatical	
Comparación de números orales	
Representación con palitos y con monedas	
Reconocimiento de unidades, decenas y centenas	
Escritura al dictado de números arábigos	
Lectura de números arábigos en voz alta	
Series numéricas	
Clasificación numérica	
Conservación numérica	
Inclusión numérica	
Descomposición aditiva	
Sumas simples	

Sumas con huecos	
Restas simples	
Restas con huecos	
Multiplikaciones simples	
Comparación de modelos de puntos dispersos	
Tamaño relativo	

**d) Nivel actual de competencias (referente curricular):** (Hacer referencia a si el referente curricular del menor es el curso en el que está matriculado o si presenta 1, 2 o más cursos de retraso escolar en cada materia. Incluir también las medidas educativas que se están aplicando en cada materia (PRE, RE-ACA, RE, ACS...) y finalmente, el grado de adquisición de las competencias).

**e) Estilo de aprendizaje:** Se adjunta un Anexo al final del informe sobre estilo de aprendizaje, del que se extrae la información más relevante (poner en relación las características del estilo de aprendizaje en relación a la respuesta que necesita)

**A.2. Contexto escolar:** datos del centro y aula, aspectos que favorecen y dificultan la respuesta educativa al alumno/a.

Hacer referencia a:

- \* Características del centro (tamaño, número de aulas, recursos espaciales, recursos personales, modelo lingüístico, metodología)
- \* Características del aula: número de alumnado y tipo de necesidades educativas, apoyo educativo al aula

**A.3. Contexto familiar y social:** condiciones que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Reflejar si la familia es socio-culturalmente desfavorecida, conocimiento o no del idioma, composición familiar, grado de implicación y seguimiento en el proceso educativo, accesibilidad del centro a la familia, conocimiento y grado de aceptación de la familia de las necesidades educativas del alumno o alumna.

## B. RESPUESTA EDUCATIVA

### B.1. Adaptación curricular en cuanto a los elementos de acceso, áreas o materias y grado de adaptación de las mismas.

- Modelo ACS (Anexos)  
El alumno/a precisa una ACS en las áreas... con un referente curricular de ...
- Modelos de ACAs (Anexos)  
El alumno/a precisa una ACA en las áreas...
- Medidas organizativas/acuerdos en el aula (nivel de estructuración, gestión de entradas y salidas...) y apoyos de PT/AL, apoyo a primaria...
- Orientaciones metodológicas derivadas de las necesidades detectadas y del estilo de aprendizaje (Anexos)
- Ayudas técnicas

## C. RECURSOS NECESARIOS

### C.1. Recursos personales necesarios:

### C.2. Recursos materiales de acceso al currículo:

### C.3. Intervención del Módulo Específico del CREENA de:



# IKASLE ETORRI BERRIEN HARRERA EGITEKO GIDOIA ETA BALIABIDEAK

Egileak:

**Ukerdi Arrondo Ozkoidi**  
**Sugoi Etxarri Zabaleta,**  
**Garazi Perez Izagirre**  
**Sonia Esarte Eseverri**

## **Laburpena:**

Jarraian aurkezten den lan honen helburua, Nafarroako Foru Komunitateko eskola ezberdinetan ikasle etorri berrien harrera egiteko baliogarria izango den protokolo eta baliabide banku bat sortzea da. Modu berean ere, lan honek, zentroetako profesionalen lana arintzeko eta errazteko asmoa duelarik. Lan honetan hainbat gai jorratuko dira. Alde batetik, ikasle etorri berriaren familiarekin egin beharrekoak. Bestetik, ikaslearekin aurrera eraman beharreko ekintzak eta azkenik, instituzio moduan jarraitu beharrekoak. Honetaz gain aipatutako ekintza horiek guztiak aurrera eraman ahal izateko baliabide ezberdinak eskeinitu dituen bankua aurkeztu da.

**Hitz gakoak:** harrera, ikasle etorri berriak, familia, eskola, baliabide bankua.

## 1. ETORRI AURRETIK

### a. Egitekoen eta arduradunen aurreikuspena

- ✦ Hasierako gogoetak eta orientabideak eskolako kide ezberdinentzat (2., 3., 4. eta 5. puntuak): [Euskara - Gaztelania](#)
- ✦ HARRERA PLANAREN LABURPEN KOADROA (41. eta 42. orrialdeak) [Euskara - Gaztelania](#)
- ✦ 1. txantiloia. EGITEKOEN ETA ARDURADUNEN BERRIKUSPENA (15. orria) [Euskara - Gaztelania](#)

### b. Informazioa biltzea

Matrikulazioa, ikaslearen datu pertsonalak eta akademikoak, familia-egoera... Bereziki matrikulazioan eta familia bileran jasoko dugu (*dokumentu honen 2. puntuan zehaztua*).

### c. Irakasleekin eta langileekin informazioa partekatzea

Hezkuntza-harrera eta -arreta, hizkuntzen eta beste arlo batzuen lan koordinatua, laguntza-beharrak, aurretiazko espektatibei buruzko gogoeta (gaizkiulertuak, aurreiritziak eta abar argitzeko). Irakasle eta langile bakoitzari haurren ongizatean eta hezkuntza-prozesuan laguntzeko beharrezkoa duten informazioa soilik partekatuko zaio, konfidentzialtasuna zainduz.

### d. Harrera prestatzea: ikastetxe zein ikasgela mailan

Garrantzitsua da ikaskideen interesa piztea harrera-jardueren bidez, "Ikasle- edo Talde-enbaxadorea" izendatzea ("lagun berria") eta jardueren jarraipena aurreikustea; eskolari, inguruari eta abarrei buruzko hainbat informazio duen material lagungarria prestatzea... (*Lan honen 6. puntuan garatua*)

### e. Familia-tutoretza bolondresa:

Iritsi berria den familiak, bizileku berriak eskaintzen dituen aukerak eta baliabideak ezagutu eta gizarteratzea errazteko, bertan urteak daratzen eta errotuta dagoen beste familia baten tutoretza edo laguntza jasotzeko aukera eskaintzea litzateke. Guraso elkartearen, gizarte

zerbitzuen edota herri, auzo edo eskualdeko gizarte eragileren eskutik bultzatu daiteke. Esate baterako, familia bolondresen sare bat sortu.

- ✦ Familia Laguna programa (ideiak hartzeko eredu gisa): [Euskara - Gaztelera](#)

## 2. LEHEN BILERA FAMILIAREKIN

Ahal dela, ikaslearen familiarekin harremanetan jartzen saiatuko gara, matrikulari buruzko informazioa jaso bezain laster. Lehen bilera batera deituko zaie lehenbailehen (astebete inguruko epean). Komeni da prozesua ongi antolatzea. Etorri berria den familiak ikastetxeko lehen inpresioak jasoko ditu zuzendaritza taldearen bidez. Beraz, garrantzi handia eman behar zaie hasierako kontaktu horiei. Bilera giro abegikorrean egin behar da, elkar ezagutzeko, laguntzeko eta lankidetzan aritzeko oinarriak ezarri nahi baitira. Garrantzitsua da zuzendariak edo lehen kontaktu horretaz arduratzen den pertsonak espazio atsegina antolatzea eta nahikoa denbora izatea bilera lasaia eta etenik gabea egiteko.

**a. Itzultzaile-baliabideak** (*lan honen barruko baliabide bankuan*).

**b. Eskolak familiari eman beharreko informazioa:** gizarte zerbitzuak, errefuxiatuentzako baliabideak, osasun-sistema, herriko zerbitzuak (liburutegia, aisialdi-aukerak, eskolaz kanpoko ekintzak, gaztelekuak...), bekak eta laguntzak, mailegu zerbitzuak (liburuak, materiala, tresna digitalak...) etab.

### 2.1. Familiei informazioa ematea

- 2. LEHEN BILERA(K) FAMILIAREKIN. 2.1 Familiei informazioa ematea. (6-7. orriak) [Euskara - Gaztelania](#)
- 2a txantiloia. LEHEN BILERA(K) FAMILIAREKIN. DATUAK JASOTZEKO ORRIA (15. orria) [Euskara - Gaztelania](#)
- 2b txantiloia. FAMILIAREKIN BILERA: GIDOIA (16. orria) [Euskara - Gaztelania](#)
- 3.2 Hasierako elkarrizketa (16. orria) [Euskara - Gaztelania](#)



Honako informazio hau emango zaie familiei:

### 1. Familia-hizkuntzan idatzitako dokumentua, datu hauekin:

- Hezkuntza-sistemari buruzko oinarriko informazioa: etapak, mailak eta egituraketa.
- Ikastetxearen helbidea, telefonoa eta erreferentziako pertsonaren izena eta guraso-elkarteari eta ikastetxeko beste jarduera batzuei buruzko informazioa.

### 2. Ikastetxearen antolamenduari eta funtzionamenduari buruzko azalpena:

- Egutegia, ordutegia, ikastetxeko instalazioak, etab.
- Ikasleen eskubideak eta betebeharrak, bizikidetzaren arauak, higie-ne-arauak, bertaratze-hutsegiteen protokoloa ...
- Ikasketa-plana, hizkuntza ereduak, eskolako metodologia eta ikas-leei laguntzeko baliabideak, ebaluazioak, etab.
- Ikasleentzat beharrezkoak diren jarduerak eta materialak.
- Eskola-materialerako, testuliburu-erako eta jantokirako bekei eta laguntzei buruzko informazioa: azaldu nortzuk diren laguntza horiek jasotzen dituztenak, eta laguntza horiek izapidetzen lagundu.
- Ikastetxeko beste zerbitzu eta jarduera batzuk: jantokia, eskolaz kanpoko jarduerak, irteerak, txangoak ...
- Auzoko edo udaleko gizarte-zerbitzuak eta baliabideak, erreferentzia gisa balio dutenak eta ikastetxera eta gizarte-ingurunera egokitzen lagundu dezaketenak: aisialdiko erakundeak eta elkarteak, liburutegia, etab.

### 2.2. Familiei eskatuko diegun informazioa

Ikasle berriaren familiarekin egiten den lehen bileran komeni da haren egoerari buruzko informazioa biltzea, ikaslearen egoera animikoaz, osasunaz eta haren ibilbide akademikoaz. Garrantzitsua da familia ez sentitzea aztoratuta edo presionatuta dokumenturen bat ekartzen ez badute, eman nahi ez duen edo ezin duen informazioa ematera ez behartzea,

informazioa konfidentziasunez tratatzen... Kontua da komunikazioa elkartrukatzeko oinarriak ezartzea, eta, horregatik, komeni da konfiantza transmititzea eta argi eta garbi azaltzea gure helburu bakarra dela semea edo alaba ezagutzea, ahalik eta hobekien lagundu ahal izateko.

→ 2. LEHEN BILERA(K) FAMILIAREKIN. 2.2 Familiei eskatuko diegun informazioa. (6-8. orriak) [Euskara](#) - [Gaztelania](#)

→ 2b txantiloia. FAMILIAREKIN BILERA: GIDOIA (16. orria) [Euskara](#) - [Gaztelania](#)

→ 3.2 Hasierako elkarrizketa (16. orria) [Euskara](#) - [Gaztelania](#)

### 3. GIZARTE ZERBITZUEKIN KOORDINATZEA (BEHAR BADA)

★ Koordinazioa eta lankidetzaren Administrazioari beste zerbitzu batzuekin eta beste erakunde batzuekin [Euskara](#) - [Gaztelera](#) (16. orrialdea, 7.7 puntu + 21. orrialdea, 10. puntu *Implicar y coordinar [...]*).

★ Beste gizarte-zerbitzuekiko harremanak [Euskara](#) - [Gaztelania](#) (19-20 orrialdeak, 3.6 puntu).

### 4. ERABAKIAK HARTZEA: ESKUHARTZEKO NORBANAKO JARDUERA PLANA (NJP)

Ikasle hasi berria zein mailatan eskolatu erabakitzeko orduan, printzipioz, gomendagarriena da beren adineko ikaskideekin eskolatzeko. Horrek eskola-errendimenduari dagokionez espektatiba altuak izaten laguntzen du; gainera, berdinen arteko harremanak sozializazioa eta harreman-hizkuntza eskuratzea errazten du.

Beste faktore batzuk ere kontuan hartu behar dira, hala nola familia-hizkuntzan edo alde aurreko eskolatzeko-hizkuntzan izandako ahozko ulermen- eta irakurmen maila, ikas-ohiturak, garapen ebolutiboa, lagundu lezakeen familia- eta/edo gizarte-sarea, etab. Hori guztia hasierako eba-





luazioan balioetsiko da. Ebaluazio hori ohiko probetan baino, batez ere, eskola-egokitzapen prozesuaren behaketan oinarrituko da.

Eskola-dinamikan sartzeari dagokionez, oso onuragarria izan daiteke lehen egunetan jatorri bereko eta ikaslearen hizkuntza dakien beste ikasle-ekin batekin egotea, aldezturik harremanak izatea familiaren batekin, familia-lagun batekin... edo ikastetxera egokitzeko lehen fase horretan lagunduko dion ikasle-enbaxadore batekin. Nolanahi ere, talde jakin batera atxikitzeak guztiz malgua izan behar du, eta, hala badagokio, ikaslearen egokitze- prozesuaren arabera aldatu.

**a. Hasierako ebaluazioa: hizkuntza maila eta maila akademikoa, tresnak, frogak...**

[Euskara](#) - [Gaztelania](#)

- Baloratu beharreko hiru alderdi (4-7. orrialdeak):
  - Hizkuntza komunikaziorako gaitasuna.
  - Matematikarako gaitasuna.
  - Sozializazioa eta eskola-egokitzapena.
- Behaketaren bidez balorazioa egiteko tresnak (8-9. orrialde)
- Hizkuntz komunikaziorako konpetentzia ebaluatzeko tresna (10. orrialde)
- Matematikarako konpetentzia ebaluatzeko tresna (11. orrialde)
- Sozializazioa eta eskola-egokitzapena ebaluatzeko tresna (12. orrialde)
- Bestelako probak hainbat hizkuntzatan (13. orrialde)

**b. Eskolatzea (eredua, modalitatea, maila...) eta taldekatzea.**

6. Eskolatzea orientatzeko irizpideak (10. orrialde) [Euskara](#) - [Gaztelera](#)

**c. Laguntzak (berr)antolatzea: hizkuntza eskuratzea eta errefortzu akademikoa.**

**d. NJP (Norbanako Jarduera Plana)**

**I. Plana: zertan datza? Adibideak.**

NJP "ibilbide-orri" batda, ikaskuntza prozesua gidatzen duena. Bertan ikasle bakoitzak behar duen erantzuna planifikatuko da, egokitu zaion ikasgela erreferentzia nagusitzat dugula.

NPJ egitearen ardura tutorearena da, orientatzailearen partaidetza eta aholkularitzaren, hizkuntza indartzeko irakaslearen, beste irakasleen eta irakaskuntza kanpoko beste langileen laguntza.

Planak malgua izan behar du eta aldatuz joan daiteke.

Adibidea: <https://labur.eus/kZnlr>

**II. Planaren jarraipena eta ebaluazioa zehaztea (lan honen 7. puntuan zehaztua).**

- Ebaluazio irizpideak DBH: <https://docs.google.com/a/educacion.navarra.es/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxiaWhlaGlwaXxneDoyY-2NiMmE4YTk3MzBiMGJh>
- Ebaluazio proposamena: <https://docs.google.com/a/educacion.navarra.es/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxiaWhlaGlwaXxneDo3OT-NlNDUxZGYzNDU3ZmYy>

**5. FAMILIA INFORMATZEA HARTUTAKO ERABAKIEZ**

**a. Familia inplikatzea:**

[https://www.berrigasteiz.com/site\\_argitalpenak/docs/120\\_diversidad/1202010001c\\_Pub\\_EJ\\_familias\\_inmigrantes\\_escuela\\_c.pdf](https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/120_diversidad/1202010001c_Pub_EJ_familias_inmigrantes_escuela_c.pdf)



## 6. IKASTETXERA IRISTEA

Ikasle berriarentzako lehenengo eguna oso berezia izanen da, gauza eta estimulu berriz inguratuta egonen delako. Hau horrela izanda, ezinbestekoa izanen da harrera on bat egitea, horrek bere egokitzapena erraztuko duelako.

### a. Ikasle berria etorri aurreko prestakuntza.

Tutoreak zeregin garrantztsua dauka ikasle berri bat eskolara helduko denean, eta modu honetan zeregin ezberdinak aurreikusi eta planifikatu beharko ditu eskolako zuzendaritza eta orientazio departamentuaren laguntzarekin, ikaslea ahal eta modu egokienean artatu ahal zateko.

Gainera, irakasle talde osoa eta bereziki zikloa, ikasle berriaren etorreraren ezagun izan behar da, era berean, egoeraren azterketan eta erabakietan inplikatu direlarik.

### b. Lehenengo egunaren prestakuntza: ezagutza-dinamikak, aurkezpena eta ikasle-tutoreak (patioan eta gelan integratzeko)

- ✳ Ikasle berriaren aurkezpena gelakideen aurrean.
- ✳ Ikastaldearen aurkezpena.
- ✳ Irakasle taldearen aurkezpena, ikasle berriarekin harreman zuzena izanen dutenak.
- ✳ Ikastetxea eta honen zerbitzuak erakustea.
- ✳ Ikastetxeko irizpde eta arauak aurkeztea.
- ✳ Eskola ordutegaren eta jardueren aurkezpen eta azalpena egitea.

Prestakuntza aurrera eraman ahal izateko dinamika eta estrategia gehiago:

→ 4. eta 5. puntuak: IRAKASLE TUTOREEN GARRANTZIARI ETA GELAKO HARRERARI BURUZKO ORIENTABIDEAK (21. orraldetik aurrera):

[Euskara - Gaztelania](#)

→ 4. puntua: IKASTETXERA IRISTEA (9. orrialdea + 3. txantiloia):

[Euskara - Gaztelania](#)

## 7. JARDUERA PLANAREN JARRAIPENA ETA EBALUAZIOA

Kronograma: ardua-banaketa eta tenporalizazioa:

[Euskara - Gaztelania](#) (13. orritik aurrera).

## 8. BALIABIDE BANKUA

### Balorazioa egiteko gidak eta informazioa

- [Eusle programa](#): berandu eskolatutako ikasleen harrerarako marku kontzeptuala
- [Behaketa balorazio tresna](#) hauen txantiloiak daude bertan:
  1. Ikaslearen datu pertsonalak eta akademikoak (8.or)
  2. Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia (10.or)
  3. Matematikarako konpetentzia (11.or)
  4. Sozializazioa eta eskola-egokitzapena (12.or)
- [Evaluación inicial alumnado de recién llegado](#): baloratzeko gidoia
- [Harrera plana egiteko orientabideak](#)

### Irakaskuntza prozesurako orientazioa

- [Gaztelania ikasteko materiala](#)
- [Biblioteca del profesor de castellano](#)
- [Filologiako ikerketen web orria](#)

### Hiztegiak

- [Euskara - Gaztelania](#): Elhuyar hiztegi itzultzailea (hitzez hitz)
- [Euskara ikaslearen oinarrizko hiztegia](#)
- [Euskarazko hiztegia txikia](#): hiztegia eta egunerokotasunean erabiltzen diren esaldiak.
- [Euskarazko hiztegi ezberdinak](#)
- [Euskara - Gaztelania](#): Hezkuntzako hiztegia
- [Euskara - Alemaniera](#)



- [Euskara - Arabiera](#) (irudiekin)
- [Euskara - Arabiera oinarrizko hiztegia](#) (hitzeekin)
- [Euskara - Txinera glorasioa](#)
- [Gaztelania - Arabea](#)
- [Euskara - Ukraniera](#) piktogramak
- [Gaztelania - Errumaniera](#)
- [Gaztelania - Amazige](#)

### Itzultzaileak

- [Esaldiak itzultzeko itzultzaile neuronalak Euskara - Gaztelania](#)
- [Hitzak itzultzeko itzultzailea](#) Euskara - Gaztelania

### Euskara

- [Euskaraz hitzak](#): hiztegia lantzeko online jokoak
- [A eredia Nafarroan](#) (Euskara atala)
- [Euskara ikasteko jokoak online](#): Hitziki, Animaliak, Esanbaki, Nor da y Txikisuper
- [Gaika antolatutako euskarako A1 mailako unitateak](#): Aurkezpenak, Erosketak, Telefonoz, Leketara iristen jakin, Herrialdean kokatu, Sendabideak, Keinuak, Usteak, hipotesiak, nahiak eta desirak, Dieta osasungarria. Idatzizko testuak errazten.
- [Hizkuntza Indartzeko Programa eta Kultura Arteko Hezkuntza](#): Blog honetan Berritzeguneko Hizkuntza Indartzeko Programako Irakasleen mintegiko partaideei berriak, intereseko baliabideen loturak eta saioetan aurkeztutako ideiak eskura jartzea du helburu.
- Irungo Hipi baliabideak: ingurunearen ezagutza, matematika, Euskara, egoerak, munduko mitoak eta elezaharrak, heziketa fisikoak eta kirolak: hiztegia, aditz laguntzaileak, gramatika, Arabieraz hitz egiten duten ikasleentzako zenbait baliabide.
- [Giza Migrazioak](#): DBHrako Sekuentzia Didaktiko Digitalak (tutoretzan lantzeko materiala)

- [Aditz trinkoak](#): Nor- Nork
- [jakina.eu](#): Euskal tribiala online
- [Ortografia lantzeko ariketak](#)
- [Ortografia Ikapp](#)
- [Gramatika lantzen](#)
- [Ikasbil](#): Habe
- [Auskalo](#): euskara ikasteko edo hobetzeko tribial jokoa
- [Ikastek](#): euskara ikasteko smartphonean doako aplikazioak
- [A itsatsia](#) duten hitzen zerrenda
- [Deklinabidea](#) lantzeko ariketak
- [Haurrentzako marrazki bizidunak euskaraz](#)

### Gaztelania

- [Ebaluazioa Lehen Hezkuntzako 3. mailan](#): Hizkuntza eta matematika gaitasuna
- [Ebaluazioa Lehen Hezkuntzako 4. mailan](#): Hizkuntza eta matematika gaitasuna
- [Elenet](#): hizkuntza gaitasun ezberdinak garatzeko.
- [Learn Spanish](#)
- [El huevo de chocolate](#): haurrentzako asmakizunak, abestiak eta jokoak.
- [Hiztegia, egitura gramatikala, entzumena...](#) lantzeko ariketak online.
- [Español Segunda Lengua](#)

### Frantsesa

- [Frantziako Hezkuntza Ikuskaritzak zehaztu egiten du nola egin Hasierako Ebaluazioa](#)
- [Frantseseko hizkuntza maila: Frantziako frogak](#)
- [Matematikako ezagutzak neurtzeko proba-eredu batzuk](#)



## Hizkuntza ezberdinak

- [“Pasarela”](#) deitzen dutena zehaztu eta zenbait proba hizkuntza askotan jarrita ematen dituzte CASNAV izeneko sare instituzionalean.
- [Emulex](#): Lehen Hezkuntza, Bigarren Hezkuntza eta ama hizkuntza-aren balorazioa.
- [Katalunian argitaratutakoak hizkuntza ezberdinetan](#)

## Hizkuntza balorazio errubrika ezberdinak

- Emulex errubrika: [Hizkuntza jakintza maila errubrika](#)

## Familiak

- [Familiantzako harrera plana](#): ongi etorri eskolara.

## 9. ONDORIOAK

Ikasle berrien harrera zentru guztien egunerokotasunean dagoen errealtatea izanik eta Nafarroako Gobernuak honi erantzuna emateko protokolo zehazturik ez duenez, ondorengo lana burutu dugu eta hauek dira ateratako ondorio batzuk.

Gure lana beste komunitate batzuetan iada argitaratuak dauden harrera plan edo protokolo ezberdinetan oinarritua dago, hala nola, aipatutako hauetatik indarguneak biltzen saiatu garelarik.

Lan hau egin ondoren, garrantzitsua dela uste dugu eskola komunitatearen parte diren agente ezberdinekin harrera planak sortu eta aurrera eramatea. Modu honetan, harrera plan hauek eraginkorragoak bilakatzen dira gizartearen eremu gehiagotara zabaltzen direlako. Hau horrela izanik, harrera dinamikoa bilakatzen da eta eskolaren erantzunkizuna izatetik komunitate osoaren erantzunkizun izatera pasatzen da.

Amaitzeko aipatu nahiko genuke, sortu dugun dokumentu hau erreferentzia moduan erabiltzeko baliabide bat dela. Izan ere, ikasle, familia, eskola eta komunitate bakoitzak ezaugarri ezberdinak dituen heinean, harrera bakoitza egoera ezberdinetara moldatu behar baita.

## 10. BIBLIOGRAFIA

- Eusko Jaurlaritza (2004). *Ikasle etorkinentzat harrera- plana egiteko orientabideak*. Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila. Hemendik berreskuratua: [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/116344/120006e\\_Pub\\_Ortega\\_acogida\\_inmigrante\\_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/116344/120006e_Pub_Ortega_acogida_inmigrante_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eusko Jaurlaritza (2019). *HARRERA-PLANA Ikasle berrien eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak*. Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila. Hemendik berreskuratua: [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/eu\\_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan\\_acogida\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan_acogida_e.pdf)
- Elkarrekin, ikerketa eta gizarte ekintzako kooperatiba (d.g.). *Ongi etorri eskolara*. Hemendik berreskuratua: <https://ongietorrieskolara.org/boluntariotza-familia-laguna/>
- Eusko Jaurlaritza (2003). *Ikasle etorkinak artatzeko programa*. Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila. Hemendik berreskuratua: [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/eu\\_def/adjuntos/aniztasuna/120004e\\_Doc\\_EJ\\_programa\\_alumnado\\_inmigrante\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/aniztasuna/120004e_Doc_EJ_programa_alumnado_inmigrante_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritza (d.g.). *Ikasle etorri berriaren hasierako ebaluazioa*. Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila. Hemendik berreskuratua: [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/eu\\_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Evaluacion\\_Inicial\\_Alumnado\\_Recien\\_llegado\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Evaluacion_Inicial_Alumnado_Recien_llegado_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritza (d.g.). *Norbanako harrera plana*. Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila. Hemendik berreskuratua: [https://drive.google.com/file/d/1q7Wmoo-5Hnr1ZLwM\\_iKp28oLoI5UxLA9/view](https://drive.google.com/file/d/1q7Wmoo-5Hnr1ZLwM_iKp28oLoI5UxLA9/view)
- Eusko Jaurlaritza (d.g.). *Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela*. Enplegu eta gizarte lanetarako saila. Berritzegunea Gasteiz. Hemendik berreskuratua: [https://www.berrigasteiz.com/site\\_argitalpenak/docs/120\\_diversidad/1202010001c\\_Pub\\_EJ\\_familias\\_inmigrantes\\_escuela\\_c.pdf](https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/120_diversidad/1202010001c_Pub_EJ_familias_inmigrantes_escuela_c.pdf)



# SISTEMATIZACIÓN Y PROTOCOLIZACIÓN DE LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Autoría:

**María Oloriz Landa**  
**Elena Sueskun Flamarike**

## Resumen

En este trabajo pretendemos recoger el procedimiento llevado a cabo desde la orientación educativa para impulsar el registro y la sistematización de la toma de medidas educativas en la atención a la diversidad y el proceso de evaluación en un centro educativo de Educación Infantil y Educación Primaria.

## MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

La Orden Foral 93/2008, que regula la atención a la diversidad, en su artículo 3 que versa sobre los principios generales de la atención a la diversidad, establece la coherencia que ha de regir el proceso educativo para asegurar el traspaso de información del alumnado en los momentos de transición entre ciclos y etapas, a lo que nosotras queremos añadir, la transición de nivel.

El Decreto Foral 66/2010 regulador de la Orientación Educativa y Profesional establece en su artículo 5 entre nuestras funciones, la de colaborar con los órganos de coordinación y gobierno en diseñar, proponer y evaluar la respuesta educativa y la adopción de medidas de atención a la diversidad.

La LOMLOE, en su preámbulo recoge que ya la LOE nos orientaba hacia la evaluación del proceso de enseñanza, y no sólo del proceso de aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, resulta necesario realizar la evaluación de las decisiones y medidas educativas adoptadas, en el proceso global de enseñanza aprendizaje, cuestión que precisa de una planificación previa. En ese marco normativo es donde encuadramos la necesidad de sistematizar dicho proceso.

Los dos pilares en los que se sustenta el enfoque transversal planteado por la LOMLOE es la mejora continua de los centros educativos y la personalización del aprendizaje. La personalización del aprendizaje consiste en ajustar las actividades de enseñanza aprendizaje y la acción docente a las características, necesidades e intereses del alumnado.

Personalizar el aprendizaje escolar implica repensar la organización y el funcionamiento del sistema, e introducir en él cambios para que se pueda ajustar a esta manera ecológica de aprendizaje

Dicho esto, este trabajo pretende responder a una necesidad de mejora detectada en la tarea de llevar a cabo el ajuste de la respuesta educativa y de su evaluación de una manera programada, sistematizada y que todo ello quede consignado y registrado con el fin de garantizar el traspaso de la información y la coherencia a lo largo de la escolarización del alumno.

## OBJETIVOS

**General:** Mejora de la práctica educativa, y por tanto también de la calidad, desde la concienciación y el abordaje de la toma de medidas educativas.

### Específicos:

1. Impulsar la toma de conciencia del profesorado de las medidas educativas como recurso del profesorado en la atención a la diversidad y en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Profundizar en el conocimiento de cada una de las medidas educativas: qué medidas tomar, cuándo tomarlas, cómo tomarlas, cómo y cuándo evaluarlas, etc.
3. Promover una revisión y ajuste del sistema de evaluación acorde con la normativa y enfoque actual.
4. Realizar una revisión de los procedimientos que se llevan a cabo en otros centros. Para ello solicitamos un encuentro/reunión con el Negociado de Calidad. (10 de marzo de 2022).
5. Establecer y acordar a nivel de centro cómo, cuándo y dónde registrar la toma de dichas medidas educativas.
6. Promover la consignación coherente de las medidas adoptadas
7. Impulsar la toma de conciencia por parte del profesorado sobre la implicación que tienen las medidas educativas en el itinerario educativo del alumnado y a lo largo de su escolaridad.
8. Establecer y acordar a nivel de centro la sistematización de dichos registros.
9. Diseñar propuestas de modelos de documentos para la recogida de dichas medidas: RE, RE-ACA, PRE, RE-CAL, ACS... y del guión para las sesiones de evaluación e impulsar su revisión a nivel de centro. Buscar acuerdos.
10. Conocer las posibilidades que ofrece la herramienta Educa para adjuntar los documentos de las concreciones de las medidas educativas desde el perfil del tutor con el fin de que quede garantizada la transmisión de la información a lo largo de la escolarización del alumnado. Trabajo en colaboración con la jefatura de estudios.





11. Acordar y establecer el procedimiento de la gestión de las medidas educativas: asesoramiento/orientación, toma de la medida, consignación en el expediente, recogida de la concreción de la medida en el documento modelo e información a la familia, evaluación de la medida y traspaso de la información.
12. Puesta en marcha.

## PROCEDIMIENTO

1. Petición del equipo Directivo, vista la necesidad que había en el centro de conocimiento de las medidas educativas, al Departamento de Orientación, de llevar a cabo unas sesiones formativas y de trabajo con el claustro.
2. Preparación de las sesiones formativas. Se repasaron todas las medidas de atención a la diversidad y se esclarecieron las funciones y responsabilidades de cada uno de los agentes educativos implicados en el proceso según la diferente normativa.
3. Realización de las sesiones de trabajo con el claustro. 27 y 28 de septiembre de 14:00 a 15:00.
4. Asesoramiento y orientación al profesorado en el registro y concreción de las medidas educativas a lo largo del curso escolar, y especialmente en los momentos establecidos para la evaluación.
5. Diseño, desde Orientación Educativa, de modelos de documentos para la concreción de cada una de las medidas educativas.
6. Impulso, a través de la CCP, del establecimiento del proceso de sistematización y protocolización de la gestión de las medidas educativas y de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
7. Valoración del proceso por parte del claustro.

## CONCLUSIONES

Este trabajo partió de la detección de una necesidad de sistematizar y protocolizar la respuesta educativa a la diversidad en nuestro centro educativo. Y es en el desarrollo de dicho trabajo donde nos hemos ido encontrando que la pretensión de salida de responder a la necesidad de nuestro centro entra en contradicción con el marco teórico actual del DUA. Es decir, encontramos que el marco educativo del DUA supera y, de alguna manera, va más allá en sus planteamientos y pone en cuestionamiento lo ya establecido y que pretendemos ahora sistematizar.

Que la respuesta educativa siga basándose en la toma de medidas educativas ajustadas a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o especiales (NEE), que supone la individualización de la respuesta educativa a la atención a la diversidad, es ahora superado por el marco educativo del DUA, que persigue la personalización del aprendizaje y la normalización plena, y así lo dicta la LOMLOE y la nueva ecología del aprendizaje.

Según nos señala Coral Elizondo, el DUA es el paradigma actual de la educación, un paradigma inclusivo que pone el énfasis en la importancia del contexto y que promueve que las barreras de acceso, presencia, participación y logro sean eliminadas desde el mismo diseño de la actividad docente y donde la variabilidad es la norma y no la excepción. De modo que si entendemos que las barreras están en el diseño que hacemos y no en el individuo, ¿qué hacemos aplicando medidas educativas individuales en el diseño de la práctica docente?

A día de hoy, la Administración, la normativa que de ella emanan, los criterios para la dotación de recursos, la organización y funcionamiento del centro educativo y la propia gestión de un aula siguen requiriendo del cumplimiento de la labor docente desde los parámetros de una educación individualizada y de una respuesta a la diversidad que busca complementar allá donde nos parece que falta bajo la mirada de la necesidad educativa, consignada ésta a día de hoy con ejes diagnósticos.

Tras esta reflexión a la que hemos llegado con este trabajo, que para nosotras es motivador e ilusionante, podemos sentirnos o encontrarnos en un punto discordante con respecto al colectivo docente, quien, atareado en su práctica diaria de aula, no siente aún la necesidad de un cambio de enfoque y de mirada.

No obstante, y a pesar de que el reto es importante e ineludible, no debemos dimitir en esa labor de búsqueda de pequeñas alianzas para trabajar en ese impulso de mejora de la institución educativa en la que en estos momentos nos encontramos desempeñando nuestra labor. Porque, como nos advierte Cesar Coll, no estamos en momento de discutir el enfoque, sino en pensar cómo vamos a llevarlo a cabo.

#### REFERENCIAS NORMATIVAS

**Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

**Ley Orgánica de Educación 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

**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 72/2014**, de 22 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria en los centros públicos, privados y privados concertados 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 47/2009**, de 2 de abril, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa el segundo ciclo de Educación Infantil.

**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.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coll, César (2017). De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje. *Aula de...* Vol 267. PP. 29-33. Diciembre 2017.

Coral Elizondo (2020). Hacia la inclusión educativa en la Universidad: Diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad. Barcelona: Octaedro.

<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/2018/01/29/personalizacion-del-aprendizaje-escolar/>



# LEHEN HEZKUNTZAKO ETAPAN IDU-AREN ERABILERAREN INGURUKO SENTSIBILIZAZIO PROZESUA ABIATZEA | INICIAR UN PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL USO DEL DUA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Egileak:

**Arantxa Arrieta Garcés**

**Estitxu Bayano Diez**

**Maitane Huarte Peña**

**Amaia Napal Agos**

**Garazi Sanz Fernandez**

## **Laburpena:**

Hezkuntza jarduera orotan irakaslegoak etengabe topatzen ditu aniztasunari egoki erantzuteko zailtasunak. Azkenengo urteotan hezkuntza paradigma berritzaileek adierazten duten bezala, egokitzapenak curriculumaren gain egon behar du lehenik eta behin eta ez ikaslearen gain. Horrela, curriculumera eraldaketek ikasle bakoitzaren banakotasuna eta norberaren beharretara egokitzea bermatuko dutela ez gure ikasleak curriculumera moldatu beharra. Lan honen helburua Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren analisi teoriko-praktikoa egiteaz gain, eskuhartze proposamen zehatz baten eredia proposatzea da.

**Hitz gakoak:** IDU, aniztasuna, inklusioa, irisgarritasuna, curriculumera, metodologia, egokitzapena, teoria praktikoa, berritzailea, banakotasuna.

## 1. SARRERA

Hezkuntza-jarduera orotan, aniztasunari aurre egiteko bi modu hartu ahal dira aintzakotzat: erantzun positiboa, alde batetik, gizaki guztiok garen bezalakoak izateko dugun eskubidearekin lotuta dagoena eta, bestetik, negatiboa, bazterketa- eta desberdintasun-egoera ugarien kausa dena. Aniztasunak aberasten gaitu, gizarte-talde guztiak izaten dira anitzak eta horrek ikasteko eta hobetzeko aukera ematen digu.

Aniztasuna kontzeptu orokor batetik espezifikagoak diren aniztasun mota ugarietan murgilduta gaude gizakiok: kultur aniztasuna, gaitasun aniztasuna, sexu joeren aniztasuna, genero aniztasuna eta baliabide sozio ekonomikoen aniztasuna besteak beste.

Hezkuntza inklusiboaren alde dihardugunok, ikasgeletako aniztasun-adierazpen ugariak parez pare aurkitzen ditugu. Izan ere, ikastetxeetako ez da gizartean bertan nagusi den aniztasunaren erreproduzio bat baizik.

Jarraian aurkezten den lanaren helburua, Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren (gazteleraz Diseño Universal del Aprendizaje) analisi teoriko-praktiko bat egiteaz gain, esku-hartze proposamen zehatz baten eredu proposatzea da. Honetarako, lanaren justifikaziotik abiatuko gara marko legal eta teorikoa kokatuz, ondoren esku-hartze proposamen bat garatzeko.

## 2. JUSTIFIKAZIOA

Gaur egun, XXI. mendeko Euskal Herriko Hezkuntza Sistemaren baitako metodologiek, egiteko moduek, ikaskuntza irakaskuntzarekiko dugun begiradek eta, azken finean, curriculumaren ezaugarriek, askotan ikasleenganako hezkuntza prozesuen irisgarritasun falta agerian utzi dute.

Hezkuntza ulertzeko modu ugari daude eta, hezkuntza prozesuaren baitan kokatzen diren eragile guztiek ildo berdina jarraitu behar dugu pertsona ahaldunduak, konpetenteak, osasuntsuak eta justuak izateko.

Bide horretan, LOMLOE zein Curriculumuma osatzen duten lege berriek, ikaslearen profil orokorra zehazten dutenek ere, hura lortzeko irisgarria den

hezkuntza bultzatu beharra dute. Hezkuntza esaten dugunean, konpetentzia orokorrak eta berariazkoak lortzeko pertsonen/ikasleen errealitate, kondizio, pentsamolde, sentitzeko modu eta adierazteko era anitzak kontuan hartzen duen curriculumuma irudikatzen dugu. Hori horrela izateko, curriculumuma lortzeko irisgarriak diren helburuak, edukiak, metodologiak eta ebaluazio estandarrik eta sistemak ikas-komunitatearen eskuragarriak izatea ezinbestekoa da.

Ikasle aditu sortzeko beharra eta hauek gizarteratzeko behar dituzten konpetentziak garatzeko estrategiak eta baliabideak eskaini behar dira, bai irakasleei baita ikasle zein familiei ere. Ikasten diren edukiak barneratzea baino garrantzia handiagoa hartzen du ikasleek ikaskuntzarako baliabideak, gaitasunak eta estrategiak garatzea; alegia, ikaskuntzarako adituak garatzea.

Ildo pedagogiko horretatik abiatuz, Ikaskuntza Diseinu Unibertsala proposatuko dugu; alegia, orientatzailean lan esparruan ikastetxeetan IDUaren garapenerako lan proposamena. Hain zuzen ere, irakasleekin lan egiteko proposamena luzatzen dugu hemen, curriculumuma garatzeko erabiltzen dituzten programazioen inguruko hausnarketa bultzatu eta aniztasunera modu inklusiboago batean iristeko estrategiak garatzeko asmoarekin.

## 3. MARKO TEORIKOA

### 3.1. Zer da IDUa?

Lehenik eta behin, Diseinu unibertsalaren kontzeptua 1970ean Estatu Batuetan arkitekturaren munduan sortutako kontzeptua izan zen; inguru eta espazioak pertsona orok modu irisgarri batean eta inongo egokitzapen nabarmen egin gabe erabili ahal izatearen esanahitik ateratako kontzeptua da.

Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala (IDU) kontzeptua aldiz, ikuspegi didaktikoa da, eta IDUaren printzipioak hezkuntza-maila guztietako curriculumaren diseinuan aplikatu nahi ditu. Diseinu hori CAST Teknologia Berezi Aplikatuko Zentroak garatu du. 1984an sortu zen, hain zuzen ere, desgaitasunen bat zuten ikaslearen ikaskuntza-prozesua lagunduko zuten tekno-

logiak garatzeko eta horien bidez curriculumaren edukiak eskuratzeko. Bertako ikertzaileek (David H eta Anne M., besteen artean) hezkuntza alorrean IDUa aplikatzeko esparru teoriko bat sortu zuten, neurozientzian, teknologian eta hezkuntzaren esparruan oinarrituta.

Baina, zertan datza Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsala? Curriculum (hezkuntza-helburuak, metodoak, materialak eta ebaluazioa) diseinatzeko ikerketan oinarritutako ikuspegia da; pertsona guztiei ezagutzak, trebetasunak, motibazioa eta ikaskuntzarekiko inplikazioa garatzeko aukera ematen die. IDUaren esparruak hasieratik diseinu malguak sortzea sustatzen du, aukera pertsonalizagarriak aurkezten dituztenak, ikasle guztiek aukera izan dezaten haiek dauden lekutik aurrera egiteko, eta ez guk uste dugun tokitik» (CAST, 2011:3).

CASTen ikerketen emaitzek DUA ikuspegiaren aplikazio-esparrua diseinatzeko funtsezko bi ebidentzia erakutsi zituzten. Alde batetik, ikasleek garunaren egiturari eta konfigurazioari dagokienez duten aniztasunak aldagarritasun handia dakar informazioa eskuratzeko eta prozesatzeko duten moduarekiko, hainbat zeregin planifikatzeko, gauzatzeko eta monitorizatzeko duten moduarekiko, eta beren ikaskuntzan motibatuzko eta inplikatzeko duten moduarekiko. Hau da, ikasleen ezagutza-sare estrategiko eta afektiboen artean dauden desberdintasunak ikasteko hainbat modutan agertzen dira. Beraz, curriculumak globalki diseinatua egon behar da ikasle bakoitzaren berezitasuna kontuan har dezan eta guztiei hezkuntza-arrakasta eman diezaien. Bestalde, bitarteko digitalen malgutasunari esker, curriculumaren pertsonalizazioa gauzatu daiteke. Teknologia berriak funtsezkoak dira DUA aplikatzeko.

## PRINTZIPIOAK

Ikerketa horretatik abiatuta, CASTek ikasgelan ikasteko diseinu unibertsalaren ezarpen-esparrua garatu zuen. Esan bezala, esparru hori oinarritzko hiru printzipiotan egituratuta dago, eta horietako bakoitza hiru aplikazio-jarraibideren eta hainbat egiaztapen-gakoren edo -punturen bidez garatzen da. Printzipio bakoitza bat dator ikaskuntzan inplikatuta dauden hiru garun-sareetako batekin.

I. Printzipioa. Informazioa eta edukiak (ikaskuntzaren zergatia) adierazteko modu ugari ematea, ikasleak desberdinak baitira informazioa hautemateko eta ulertzeko moduan.

II. printzipioa. Ikaskuntza adierazteko modu ugari ematea (ikasteko modua), pertsona bakoitzak bere trebetasun estrategikoak eta antolaketatretbetasunak baititu dakiena adierazteko.

III. printzipioa. Inplikazio-modu ugari ematea (ikaskuntzaren zergatia), ikasle guztiak ikaskuntza-prozesuan konprometituta eta motibatuta senti daitezen.

## JARRAIBIDEAK

DUAren jarraibideak irakaskuntzan erabil daitezkeen estrategia multzo bat dira, curriculumak ikasle guztientzat irigarriak izan daitezen eta horietako gehienek sortzen dituzten oztopoak ezabatzeko. Hainbat aukera sortzeko, irakaskuntza-prozesuak malgutzeko eta ikasteko aukerak maximatzeko oinarri gisa balio dezakete.

Jarraibide bakoitza DUAren printzipio bati lotuta dago; jarraibide bakoitzak, ikaskuntzan duen interesa justifikatzeaz gain, iradokizunak egiten ditu dagokion printzipioa praktikan jartzeko moduari buruz.

Hona hemen printzipioak ardatz gisa hartuta sortutako jarraibide desberdinen laburpen bat.



PRINTZIOAK	JARRAIBIDEAK		
<p>1. IRUDIKATZEKO BITARTEKO UGARI EMATEA (IKASKUNTZAREN ZERGATIA)</p>	<p><b>1. PERTZEPZIORAKO HAINBAT AUKERA EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informazioaren aurkezpenean pertsonalizatzeko aukera ematen duten aukerak eskaintzea.</li> <li>• Entzumen-informaziorako alternatibak eskaintzea.</li> <li>• Ikusizko informaziorako alternatibak eskaintzea.</li> </ul>	<p><b>2. HIZKUNTZARAKO, ADIERAZPEN MATEMATIKOETARAKO ETA SINBOLOETARAKO AUKERA UGARI EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hiztegia eta sinboloak argitzea.</li> <li>• Sintaxia eta egitura argitzea.</li> <li>• Testuen, notazio matematikoen eta sinboloen deskodetzea erraztea.</li> <li>• Hizkuntzen arteko ulermena sustatzea.</li> <li>• Hainbat baliabideren bidez ilustratzea.</li> </ul>	<p><b>3. ULERMENERAKO AUKERAK EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aurretiazko ezagutzak aktibatzea edo ordezkatzeta.</li> <li>• Patroiak, funtsezko ezaugarriak, ideia nagusiak eta harremanak nabarmentzea.</li> <li>• Informazioaren prozesamendua, bistaratzea eta manipulazioa gidatzea.</li> <li>• Transferentzia eta orokortzea maximizatzea.</li> </ul>
<p>2. EKINTZA ETA ADIERAZPEN MODU UGARI EMATEA (IKASTEKO MODUA)</p>	<p><b>4. ELKARRERAGIN FISIKORAKO AUKERAK EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erantzuteko eta nabigatzeko metodoak aldatzea.</li> <li>• Laguntza-tresna, -produktu eta -teknologietarako sarbidea optimizatzea.</li> </ul>	<p><b>5. ADIERAZPENERAKO ETA KOMUNIKAZIOARAKO AUKERAK EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikabide ugari erabiltzea.</li> <li>• Eraikuntzarako eta konposiziorako hainbat tresna erabiltzea.</li> <li>• Praktikorako eta exekuziorako laguntza-maila graduatuak dituzten gaitasunak definitzea.</li> </ul>	<p><b>6. FUNTZIO EXEKUTIBOAK GARATZEKO AUKERAK EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jomugen ezarpen egokia gidatzea.</li> <li>• Estrategien plangintza eta garapena babestea.</li> <li>• Informazioaren eta baliabideen kudeaketa erraztea.</li> <li>• Aurrerapenen jarraipena egiteko gaitasuna handitzea.</li> </ul>
<p>3. PARTE HARTZE MODU UGARI EMATEA (IKASKUNTZAREN ZERGATIA)</p>	<p><b>7. INTERESA PIZTEKO AUKERA EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Norberaren aukera eta autonomia areagotzea.</li> <li>• Garrantzia, balioa eta benekotasuna areagotzea.</li> <li>• Segurtasun-ezaren sentsazioa eta distrakzioak gutxitzea.</li> </ul>	<p><b>8. AHALEGINARI ETA IRAUNKORTASUNARI EUSTEKO AUKERAK EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jomugen eta helburuen garrantzia nabarmentzea.</li> <li>• Eskakizunak eta baliabideak aldatzea erronkak hobetzeko.</li> <li>• Lankidetzeta eta komunitatea sustatzea.</li> <li>• Zeregin batean feedbacka erabiltzea.</li> </ul>	<p><b>9. NORBANAKO ERREGULAZIORAKO AUKERAK EMATEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motibazioa hobetuko duten itxaropenak eta usteak sustatzea.</li> <li>• Eguneroko bizitzako arazoei aurre egiteko estrategia eta trebetasun pertsonalak erraztea.</li> <li>• Autoebaluazioa eta hausnarketa garatzea.</li> </ul>

Epigrafe honekin bukatzeko pautak hauek jarraian egingo den proposamen didaktikoaren oinarri izango direla esan beharra dago.

Hurrengo azpi-atalari dagokionez, IDUaren aplikazioa justifikatzen duen legearen aipamena egiteari ekingo diogu. IDUa aniztasunari erantzuteko estrategia eraginkorra dela aztertu da bibliografia zientifikoan ez ezik lege orokor zein zehatzetan ere horrela adierazten da.



### 3.2. LOMLOE eta Nafarroako hezkuntzari dagokion legea

Ikaskuntza prozesu inklusibo gisa oinarri duten legeak aztertuko ditugu; orokorretatik zehatzetara. Hau esanda, lehenengo, LOMLOE lege berriak diona aztertuko dugu. Geroago, Nafarroako Foru Komunitate mailan

Hezkuntza sisteman aniztasunari erantzuteko legediaren alderdi orokorrak eta bertan aniztasunari erantzuteko arautuak dauden printzipio zein neurri inklusiboei begirada azkar bat emango diegu.

*157/2022 Errege Dekretua, martxoaren 1ekoa, Lehen Hezkuntzako gutxieneko irakaskuntzak eta antolamendua ezartzen dituena.*

#### **6. artikulua. Printzipio pedagogikoak.**

1. Etapa honetan, arreta berezia jarriko da hezkuntza-inklusioa bermatzeko, ikasleei eta ikasleen ikaskuntza-premiei arreta pertsonalizatua emateko, parte hartzeko eta elkarrekin bizitzeko, ikasteko zailtasunak prebenitzeko eta indartzeko eta malgutzeko mekanismoak, alternatiba metodologikoak edo bestelako neurri egokiak praktikan jartzeko, egoera horietakoren bat antzeman bezain laster.

#### **16. artikulua. Banakoen arteko desberdintasunei erantzutea.**

2. Hezkuntza-administrazioei dagokie, halaber, ikastetxeek beren ikasleen hezkuntza-premia zehatzei erantzuteko beharrezko neurriak hartzea ahalbidetuko dien araudia ezartzea, ikasleen ikasteko erritmo eta estilo desberdinak kontuan hartuta.

3. Hezkuntza-administrazioek bultzatuko dute ikastetxeek malgutasun-neurriak ezar ditzaten arloan, irakaskuntzen, espazioen eta denboren antolaketan, eta alternatiba metodologikoak susta ditzaten, ikasle guztien ikasteko gaitasuna eta emaitzak pertsonalizatzeko eta hobetzeko.

*60/2014 Foru Dekretua, uztailaren 16koa, Nafarroako Foru Komunitatean Lehen Hezkuntzako curriculuma ezartzen duena*

#### **2. artikulua. Printzipio orokorrak eta pedagogikoak.**

4. Hezkuntza ekintza ikasleen esperientziak eta ikasketak bateratzera zuzenduko da Lehen Hezkuntzan eta, lan erritmoei dagokienez, ikasleen banakako ezaugarrietara edota ikasketa estiloetara egokituko da ikasle orok helburuak erdiets ditzan eta bere ahalbideak muturreraino gara ditzan.

#### **15. artikulua. Aniztasunari arreta.**

1. Hezkuntzako esku-hartzeak printzipio bezala hartu behar du ikasleen aniztasuna, eta ikasle guztien hezkuntza garapena bakoitzaren premien arabera arreta pertsonalizatuarekin bateratu behar du.

2. Ikasteko zailtasunak hauteman bezain laster errefortzuko mekanismoak jarriko dira martxan, antolaketaren nahiz curriculumaren eremuan.

3. Ikasleen aniztasunaren arretarako ikastetxearen baliabideak antolatzerakoan ekitateko, eraginkortasuneko eta osagarritasuneko irizpideei jarraituko zaie.

#### **16. artikulua. Hezkuntza sostenguko premia berariazkoak dituzten ikasleak.**

A) Printzipio orokorrak.

1. Hezkuntza sostenguko premia berariazkoak dituzten ikasleek kalitatezko hezkuntza jasotzeko aukera berdina izan ditzaten, hezkuntzako inklusioa, aukera berdintasuna eta diskriminazio eza, malgutasun neurriak eta alternatiba metodologikoak, curriculumaren egokitzapenak, irisgarritasun unibertsala eta beharrezkoak diren neurri guztiak sustatuko ditu Hezkuntza Departamentuak.

*984/2021 Errege Dekretua, azaroaren 16koa, Lehen Hezkuntzako ebaluazioa eta sustapena, eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako, Batxilergoko eta Lanbide Heziketako ebaluazioa, sustapena eta titulazioa arautzen dituena.*

#### **6. artikulua. – Banakako desberdintasunei arreta jartzea ebaluazioan.**

1. Kasuan kasuko hezkuntza-administrazioek ezarritakoaren esparruan, neurri egokienak ezarriko dira ebaluazioari lotutako prozesuak gauzatzeko baldintzak hezkuntza-laguntzaren berariazko premia duten ikasleen egoeretara egokitzeko. Egokitzapen horiek ez dira inola ere kontuan hartuko lortutako kalifikazioak murrizteko.

2. Era berean, askotariko ebaluazio-tresnak, askotarikoak eta ikaskuntza-egoeretara egokituak oro har erabiltzea sustatuko da, ikasle guztien balorazio objektiboa egin ahal izateko.

*72/2014 FORU AGINDUA, abuztuaren 22koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxe publikoetan, pribatuetan eta pribatu itunduetan Lehen Hezkuntzan ari diren ikasleak ebaluatu eta hurrengo mailara pasatzeko arauak ezartzen dituena.*

**11. artikulua. Aniztasunerako arreta-neurriak. Hezkuntzan berariazko laguntza behar duten ikasleak.**

1. Ikasteko prozesuan atzean ez gelditzeko eta ikasleak ohiko taldean integratu ahal izateko egokitzapen pertsonalerako irizpideak kontuan hartuta ezarriko dira dibertsitaterako arreta-neurriak, eta, ondorioz, ikasle bakoitzaren ikasteko prozesua gehien baldintzatzen duten aspektuei erreparatuko diete gehienbat. Neurri hauek ikasturtearen edozein momentutan hartuko dira, beharrei erreparatu bezain laster betiere.

*93/2008 Foru Agindua, ekainaren 13koa, Hezkuntza kontseilariak emana, Nafarroako Foru Komunitateko Haur eta Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan aniztasunari nola erantzun arautzen duena.*

**3. artikulua. Aniztasunari erantzuteko printzipio orokorrak.**

1. Ikasteko prozesuetan ikasle guztiak desberdinak dira, jarrera, interes, motibazio, gaitasun, ikasteko estilo eta aurreko esperientzia desberdinak dituztelako.

2. Hezkuntza sistemak ikasleen aniztasunari erantzun behar dio, normalizazioa, konpentsazioa, berdintasuna, ekitatea, integrazioa eta inklusioa abiaburutzat harturik.

**7. artikulua. Hezkuntza-arretako neurriak.**

1. Ikastetxeek, beren autonomia erabiliz, eta kontuan izanik antolamenduari eta funtzionamenduari buruz indarra duen araudia, ikasle guztiei hezkuntza-arreta bermatzeko neurri arruntak edo bereziak hartu ahal izango dituzte. Neurri horiek etengabeko multzoa osatuko dute, etapa bakoitzeko curriculum araudian aurreikusitako neurri arruntetatik hasi eta laguntza premia berariazkoa duten ikasleentzako neurri berezietaraino. Curriculumari buruzko erabakiak hartzen direnean aintzat hartuko da gaitasun, ezagupen, interes eta motibazioen aniztasuna, eta etapa bakoitzeko curriculumean zehaztutako oinarriko gaitasunak lortzea ahalbidetuko duten helburuak eta edukiak lehenetsiko dira.

*65/2012 FORU AGINDUA, ekainaren 18koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, ikastearen nahasmenduengatik eta arreta faltagatik nahasmenduarengatik (hiperaktibitatearekin) hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko erantzuna arautzen duena Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta Lanbide Heziketan, Nafarroako Foru Komunitatean.*

**5. artikulua. Gelan hezkuntzako arreta emateko neurri orokorrak: metodologiako eta ebaluazioko alderdiak.**

4. Irakasleek behar diren egokitzapenak eginen dituzte ikasleek curriculum bereganatzen ezazaten, aukera eta erraztasunak izan ditzaten arlo, ikasgai edo moduluak ikasteko, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuetan erabiltzen diren euskarri eta formatu desberdinetan.

5. Irakasleek bultzatuko dute era askotako metodologiak erabil daitezela, ahalbidetuko dutenak ikasleak autonomia, parte-hartze eta autoerregulazio handiagoa izan dezatela jarduerak egitean (proiektuen arabera ikaskuntza, lankidetzat-taldeak, ikaskuntza-zerbitzuak, gelan TKI erabiltzea, etab.), ikaskuntzak motibagarriak eta esanguratsuak izan daitezela, bizipenei lotuak.

6. Egokitzapenak eginen dira ikaskuntza ebaluatzeko prozeduretan, ikasleen ikaskuntzari buruzko informazioa ahalik eta baldintza hobereenetan lor dadin, arlo, ikasgai edo modulu bakoitzeko edukiei dagokienez.

## 4. ESKU HARTZE PROPOSAMENA

### 4.1. Aurrekariak eta beharren analisisa

Eskola honek, 400 ikasle inguru ditu. D ereduko eskola publikoa da. 20 ikasleko ratioa dago gelaka, 2 lerro eta interinitate handia duen irakasleagoa dago. Gainera, azkeneko bi urtetan, ikastetxeko metodologia eraldatzen joan da, inklusioaren alde, ikaskuntza kooperatiboa bultzatuz.

Egitasmo hau aurrera eramateko arrazoia kurtso hasieran KPBren bitartez eskola mailan dauden hezkuntza premia anitzak asetzeko tutoreek aholkuaren eskaerari erantzutea da beraien programazioak egokitzapenean laguntzeko. Eskaera horri erantzuteko HLU<sup>n</sup> irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren oinarrien inguruko hausnarketa burutzen da eta metodologia aldaketa baten beharra ikusten da IDUaren proposamena eginez.

### 4.2. Hartzaileak

Egitasmo honen hartzailea hezkuntza komunitatea da, izan ere, onuradunak eskolako hezkuntza proiektua osatzen dugun guztiak gara. Zehazki, eskolako klaustroa izango da edukiak modu zuzenean landuko dituen hartzailea. Geroago, eskolako LH-ko etaparen ikasleekin ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren bidez IDUa aurrera eramango da.

### 4.3. Helburuak

**Helburu nagusia:** Curriculuma ikasleen hezkuntza beharretara modu inklusibo baten bidez ahalik eta gehien egokitu, klaseko berean dauden maila desberdinei atentzia emanez.

#### Helburu zuzenak:

1. Irakasleagoa inklusio ikuspegiari dagokionez, sentsibilizatu.
2. Irakasleagoa ikasleriaren ikas erritmo eta maila desberdinen inguruan kontzientziatu eta sentsibilizatu.
3. Aniztasunaren trataeraren inguruko metodologia desberdinen inguruko informazioa zabaldu. (zer da IDUa?)
4. Ikasgelako aniztasunari erantzuteko, ikaskuntza metodologia aktiboan inguruan irakasleei erreminta praktikoak eman.
5. Ikasgelako aniztasunari erantzuteko ebaluazio sistema desberdinak proposatu.

#### Zeharkako helburuak:

1. Ikasleek haien ikaskuntza prozesuan duten autonomia handitu.
2. Ikasleek haien ikaskuntza prozesuan duten gaitasun meta kognitiboak hobetu.

#### 4.4.Esku-hartze saioak

##### 1. SAIOA: Zer da IDU

<b>Helburuak</b>	IDUaren inguruan klaustroa formatu eta martxan jartzeko abiapuntua ezarri.
<b>Justifikazioa</b>	Ikasleen aniztasunaren inguruan hezkuntzak planteatzen dituen paradigma honen analisia egin eta gure ikastetxeko ikasleen beharrak asetzeko metodologia inklusibo eta berritzaile hau martxan jartzea.
<b>Edukiak</b>	IDUaren oinarri teorikoak IDUaren formakuntzaren azalpena: prozedura eta aplikazioa.
<b>Edukien azalpena</b>	Aurrekariak: hezkuntza testuinguru sozio-historikoan barne. Ebidentzia zientifikoa. Aniztasuna eta inklusioaren begirada. Curriculuma egokitu VS pertsonak egokitu.
<b>Metodologia / Metodoak</b>	Aurkezpena: metodo erdi-magistrala. Lan Kooperatiboa. Talde lana. Parte hartzailea.
<b>Jarduerak</b>	Tertulia dialogikoa: talde txikietan (partaide bakoitzak aukeratutako paragrafoaren zergatia azaldu). IDUaren azalpena: Power point-a.
<b>Baliabideak</b>	"Pautas sobre el diseño universal para el Aprendizaje" testua. Power point-a ( <i>Ámbitos para el aprendizaje liburutik sortutako materiala</i> ). <a href="#">Orientaciones para programar con diseño universal y accesibilidad (dua-a)</a>
<b>Iraupena</b>	2 ordu
<b>Ebaluazioa</b>	Saioaren ebaluazio - taula bete. - Saioaren zerrek balio izan dizu gehien bat? - Ongi egin duguna. - Hobetzeko proposamenak. - Kezkak / zalantzak

##### 2. SAIOA: IDUaren printzipioen lanketa I

<b>Helburuak</b>	- IDUaren bigarren eta hirugarren printzipioak inguruko hausnarketa bultzatzea. - Printzipioak kontuan hartuta, zikloka IDUaren diseinua egitea.
<b>Justifikazioa</b>	Pertzepzioa, hizkuntza eta ulermen maila desberdinak kontuan hartzea ezinbestekoa da, izan ere ikasle bakoitzak aipatutako informazioa bereganatzeko estrategia eta iturri desberdinak ditu. Hortaz gain, ulermen eta komunikatzeko modu eta maila desberdinak daudela jakinda, erritmo eta material desberdinak erabiltzeko beharra dago (piktogramak, sinbologia matematikoa,...).
<b>Edukiak</b>	1.printzipioaren lanketa.
<b>Metodologia/ Metodoak</b>	Lan Kooperatiboa. Talde lana. Parte hartzailea.
<b>Jarduerak</b>	Klaustroa zikloetan banatu eta printzipioen taulatik abiatuz ikasleen premietara egokituko diren proposamenak sortu (l. printzipioa)
<b>Baliabideak</b>	<a href="#">Orientaciones para programar con diseño universal y accesibilidad (DUA-A) - ebaluazio taula.</a> Printzipioen eta jarraibideen taula.
<b>Iraupena</b>	2 ordu
<b>Ebaluazioa</b>	Saioaren ebaluazio - taula bete. - Saioaren zerrek balio izan dizu gehien bat? - Ongi egin duguna. - Hobetzeko proposamenak. - Kezkak / zalantzak.



### 3. SAIOA: IDUaren printzipioen lanketa II

<b>Helburuak</b>	- IDUaren bigarren eta hirugarren printzipioen inguruko hausnarketa bultzatzea. - Printzipioak kontuan hartuta, zikloka IDUaren diseinua egitea.
<b>Justifikazioa</b>	Bigarren eta hirugarren printzipioek aniztasunari erantzuteko hainbat alderdi lantzen dituzte: lehenengo alderdiari dagokionez, informazioaren sarbidea eta adierazpena ikasle guztien beharretara egokitzea izango litzateke. Bigarren alderdia, funtzio exekutiboen lanketa izango litzateke ikaskuntza prozesura hobetzeko. Azken honekin lotuta, ezinbestekoa da ikasleen motibazioa eta parte-hartzea sustatzea eta denboran mantentzea ikasketetako jarrera positiboa izateko.
<b>Edukiak</b>	2. eta 3. printzipioa
<b>Metodologia/ Metodoak</b>	Lan Kooperatiboa. Taldea lana. Parte hartzailea.
<b>Jarduerak</b>	Klaustroa ziklotan banatu eta printzipioen taulatik abiatuz ikasleen premietara egokituko diren proposamenak sortu (II. eta III. printzipioa).
<b>Baliabideak</b>	<a href="#">Orientaciones para programar con diseño universal y accesibilidad (DUA-A) - ebaluazio taula</a> Printzipioen eta jarraibideen taula.
<b>Iraupena</b>	3 ordu
<b>Ebaluazioa</b>	Saioaren ebaluazio - taula bete. - Saioaren zerrek balio izan dizu gehien bat? - Ongi egin duguna. - Hobetzeko proposamenak. - Kezkak / zalantzak.

### 4. SAIOA: IDUaren praktika onak

<b>Helburuak</b>	Egindako ikaskuntza esperientziak aurkeztea. IDU formatua jarraituz ikaskuntza- esperientzia ezberdinak ebaluatzea. Esperientziako IDU formakuntza eskuratzea.
<b>Justifikazioa</b>	Tutoretza gidatzaile baten bidez, zikloka ikasitakoa aplikatzeko hainbat esperientzia gauzatu dira. Saio honetan esperientzia horiek azaltzen dira. Irakasleek ebaluazio bat egiten dute azalpenetan, IDU aplikazio-taulen arabera. Hitzaldiak amaitzeko, guztion arteko elkarrizketa aberasgarria izango dugu.
<b>Edukiak</b>	Esperientzia onak. Ebaluazio taulak.
<b>Metodologia</b>	Ahozko aurkezpena. Koebaluazioa eta autoebaluazioa.
<b>Jarduerak</b>	Ziklo bakoitzak bere printzipioa talde osoari azaltzen dio. Gainontzekoek ebaluazio taularekin entzun eta ebaluatzen dute. Bukatzerakoan dialogo bat egiten da, IDU mantentzen den. Aurkeztutako esperientzien ahuleziak, indarguneak, mehatxuak eta aukerak bilatuz.
<b>Baliabideak</b>	Ebaluazio taula: <a href="#">Orientaciones para programar con diseño universal y accesibilidad (DUA-A)</a>
<b>Iraupena</b>	2 ordu
<b>Ebaluazioa</b>	Saioaren ebaluazio - taula bete. - Saioaren zerrek balio izan dizu gehien bat? - Ongi egin duguna. - Hobetzeko proposamenak: Datorren ikasturterako beste mailerara zabaldu. Formakuntzaren balorazio orokorra eta irakasleen asebetetze maila ebaluatu.



## 5. ONDORIOAK

Orientatzaileon kolektiboaren barne, egungo hezkuntza sistemaren hausnarketa eta analisi kritiko baten beharra ikusten dugu. Gure ikaslekoa gizarteratzean hobekuntzak emateko aldi berean gure ikasleari izango baita gizartea eraldatuko duen eragile zuzen. Honek ezinbestean eskatzen du alde batetik gizaratearekiko eta hezkuntzarekiko begirada aldaketa bat eta bestetik curriculuma osatzen duten irizpideak, helburuak, metodologiak eta ebaluatzeko moduak eraldatzeko beharra. Proposamen hau helburu honekin garatu da jakinda lan hau hurbilketa teoriko-praktiko bat besterik ez dela izan. Proposamen hauek sistematizatzea eta hezkuntza komunitatea sentsibilizatzea ezinbestekoa da. Instituzioen konpromisoa eta horien begirada aldaketa lagun izan behar dugu pertsonetan, zaintzan eta behar emozionaletan oinarritutako hezkuntza bermatuz.

## 6. BIBLIOGRAFIA

Aniztasuna eta Inklusioa. *Eusko Jaurlaritza Hezkuntza Departamentua*. (2022ko maiatzaren 24). Berreskuratua:

<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/diversidad-inclusion/>

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013).

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

Orientaciones para programar con diseño universal y accesibilidad (dua-a). *Generalitat Valenciana*. (2022ko maiatzaren 24). Berreskuratua:

<https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/2020/06/22/orientaciones-dua-a/>





# GUÍA DE SERVICIOS, RECURSOS U OTROS ÓRGANOS DE APOYO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

**Nerea Etxeberria García**

**Emilio Galera López**

**Gema Lopetegui Peñagaricano**

**Nerea Domeño Elarre**

**Mari Jose Goñi Garayoa**

**Iratxe Goikoetxea Pérez**

## Resumen:

Esta guía está dirigida al colectivo de orientadoras y orientadores que trabajan en los centros educativos públicos de la Comunidad Foral de Navarra. El objetivo principal por el que se elabora la guía es, poder aportar a este colectivo la información y las herramientas necesarias que faciliten y/o hagan posible la realización de diferentes tareas que implican la colaboración con otros profesionales externos a los centros educativos.

Finalmente, esta Guía se completa con la elaboración de una serie de fichas informativas en las que se describen los diferentes recursos, Programas o Protocolos aquí mencionados. En cada ficha encontraremos información como fines del Servicio, modo de uso, datos de contacto... Esta información se encuentra en la Plataforma de Orientación de Navarra "OrientaNavarra". Este es un sitio web privado, al que solo pueden acceder los orientadores y orientadoras de los centros públicos de enseñanza dependientes del Departamento de Educación.

**Palabras clave:** Guía de ayuda, Orientación educativa, OrientaNavarra, Programas, Proyectos y Recursos de apoyo para la Orientación Educativa, Fichas informativas de Recursos y de Protocolos, Trabajo interdepartamental y/o Trabajo en Red, Servicios y Protocolos vigentes en Navarra.

## SERVICIOS INCLUIDOS EN LA GUÍA

A continuación, y en nuestra opinión, tanto a nivel municipal como autonómico, se exponen los principales servicios que pueden contribuir al desempeño de la Orientación Educativa.

### 1. SERVICIOS MUNICIPALES

#### ■ Servicios Sociales

Los Servicios Sociales de Base constituyen la unidad básica del Sistema Público de Servicios Sociales y son la puerta de acceso a éste y el nivel más próximo a las personas destinatarias.

Su ámbito de actuación territorial se determina de acuerdo con la zonificación de servicios sociales regulada por Decreto Foral 33/2010, de 17 de mayo. Los servicios que ofrecen son los siguientes:

(Fuente: <http://www.gaztelan.org/servicios-sociales-de-base-1>)

- a) Las prestaciones técnicas de acogida, orientación, asesoramiento, valoración y diagnóstico social y/o socioeducativo de los programas de implantación obligatoria en los servicios sociales de base:
  1. Acogida y Orientación Social.
  2. Promoción de Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.
  3. Incorporación Social en Atención Primaria.
  4. Atención a la Infancia y a la Familia en Atención Primaria.
- b) La prestación de la Renta de Inclusión Social.
- c) Las de emergencia social entendidas como ayudas económicas puntuales o esporádicas orientadas a garantizar la cobertura de las necesidades básicas.
- d) Las prestaciones que se establezcan con carácter mínimo por la legislación estatal en materia de dependencia.

- e) Las prestaciones técnicas de atención a la infancia en situación de desprotección y conflicto social relacionadas con la detección, recepción, investigación, valoración, diagnóstico y establecimiento del plan de intervención, desde el sistema público.
- f) Los recursos de alojamiento temporal como centros de urgencia y casas de acogida para personas sin hogar, mujeres en situación de maltrato y/o agresión sexual y menores en situación de desprotección.
- g) El acceso a una plaza residencial permanente o temporal a las personas que no puedan continuar en su domicilio por su situación de dependencia, grave conflicto familiar o ausencia de soporte familiar adecuado.

A través de esta otra guía de la Fundación Gaztelan, puedes obtener información de acceso a los servicios sociales de tu zona:

[http://www.navarra.es/home\\_es/Temas/Asuntos+sociales/Servicios+sociales+de+base/Buscador/](http://www.navarra.es/home_es/Temas/Asuntos+sociales/Servicios+sociales+de+base/Buscador/)

#### ■ Policía Municipal

Cada municipio de Navarra cuenta con cuerpo propio de Policía Local. Sus funciones están reguladas en la Ley Foral 23/2018, de 19 de noviembre, de las Policías de Navarra.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=50796#Ar.23>

#### ■ Otros servicios municipales: Servicios de Juventud, Igualdad y Mujer, Deporte e Infancia

Mientras los anteriores servicios están implantados en todas las localidades de Navarra, los incluidos en este epígrafe no están implantados como tales en las mismas. Ello no quiere decir que no existan actuaciones municipales en las áreas mencionadas, por lo que recomendamos el contacto con tu entidad local para conocer la existencia de áreas, actuaciones y/o servicios que intervengan con Juventud, Igualdad y Mujer, Deporte e Infancia y Juventud.

## 2. SERVICIOS DEL GOBIERNO DE NAVARRA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS: <b>Servicios y Secciones del Departamento de Educación</b>
<b>Secretaría General Técnica.</b> 848426502 (para la asistencia jurídico, técnica y administrativa)
<b>Sección de Ordenación Académica.</b> 848426546 (para el asesoramiento en temas normativos)
<b>Negociado de Becas.</b> 848 426 538 / 848 426 541 (para el asesoramiento con las becas)
<b>Negociado de Asesoría y Convivencia.</b> 848 42 47 77 Correo electrónico: <a href="mailto:convive@navarra.es">convive@navarra.es</a> La Asesoría para la convivencia es un servicio público destinado a orientar tanto al profesorado, como al alumnado y a las familias, en materia de resolución de conflictos escolares, acoso entre iguales, así como sobre planes de convivencia y otras cuestiones afines. En el siguiente enlace se encuentran diversos materiales, programas, normativas: <a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia">https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia</a>
<b>Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia.</b> 848423269
<ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Negociado de Necesidades Educativas.</b> 848426230 / 848423903 Asesorar y apoya prioritariamente desde el CREENA, a los centros de Educación Especial y a los centros escolares ordinarios en la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</li> <li>* <b>Negociado de Orientación Educativa.</b> 848426658 / 848426620 Una de sus funciones es asesorar y apoyar a los orientadores/as en el desempeño de sus funciones. En el siguiente enlace encontrarás diversos recursos así como los diferentes recursos tipos de informes psicopedagógicos que sirven como herramientas de orientación: <a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/orientacion-escolar">https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/orientacion-escolar</a></li> <li>* <b>Negociado de Proyectos de Inclusión.</b> 848426604 / 84842697 Asesoramiento relativo a programas y proyectos de inclusion o a las NEAEs derivadas de la incorporación tardía del alumnado al sistema educativo o asociadas a condiciones socioculturales desfavorecidas.</li> </ul>

<b>Dirección General de Formación Profesional.</b> 848422808
* <b>Sección de Ordenación y Evaluación de la Formación Profesional.</b> 848426597
* <b>Sección de Planificación de la Formación Profesional.</b> 848429059
* <b>Sección de Cualificaciones y Orientación Profesional.</b>
* <b>Sección de Innovación e Internacionalización de la Formación Profesional.</b> 848423863
<b>CREENA.</b> El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) es un organismo dependiente del Departamento de Educación. <a href="https://creena.educacion.navarra.es/web/">https://creena.educacion.navarra.es/web/</a>

DEPARTAMENTO DE SALUD
NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS: <b>Centros de Salud</b>
En la zonificación sanitaria de Navarra, cada Zona básica de salud dispone de un Centro de Salud, soporte físico y funcional de las actividades comunes del Equipo de Atención Primaria, EAP. Igualmente, el Centro de Salud acoge la actividad asistencial al núcleo de población en que se halle ubicado el mismo. En todos los centros de salud, además del personal sanitario y administrativo, existe la figura profesional de Trabajo Social. En las zonas básicas de salud, además de los Centros de Salud podrán existir igualmente Consultorios Locales o de atención diaria y/o Consultorios Auxiliares o de atención en determinados días de la semana. Teléfono de contacto y dirección: ver en cada localidad. <a href="https://administracionelectronica.navarra.es/gdn.recess.web/ctaCentrosSanitarios.aspx">https://administracionelectronica.navarra.es/gdn.recess.web/ctaCentrosSanitarios.aspx</a>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Centros de Atención Especializada**

Se denominan así a los centros funcionales que ofrecen atención sociosanitaria referida a la salud sexual y reproductiva y, por otro lado, a la salud mental. Teléfono de contacto y dirección: consultar en el siguiente enlace, [http://www.navarra.es/home\\_es/Temas/Portal+de+la+Salud/Ciudadania/Actualidad/Preguntas+frecuentes/Atencion+Especializada/](http://www.navarra.es/home_es/Temas/Portal+de+la+Salud/Ciudadania/Actualidad/Preguntas+frecuentes/Atencion+Especializada/)

Con relación a la población juvenil, se ofrece el siguiente enlace: <https://www.saludjovennavarra.es/es/inicio>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Aula educativa Materno-Infantil**

4ª Planta Edificio Materno-Infantil del Complejo Hospitalario de Navarra. Actividad pedagógica, escolar normalizadora e inclusiva, amena y entretenida que atiende las necesidades curriculares, emocionales y sociales fomentando la interacción con sus iguales y con el medio hospitalario.

Información Web CREENA: <https://creena.educacion.navarra.es/web/gestion-informacion-y-medios/equipo-hospitalaria/unidad-virgen-del-camino/>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil “Natividad Zubieta” (CSMIJ)**

Centro de Salud Mental especializado en la atención a la salud mental de niños/as y adolescentes hasta los 17 años.

Teléfono de contacto y dirección: 948195953

C/ Garajonai, 39 (31621 Sarriguren). Correo de contacto: [uinfanju@navarra.es](mailto:uinfanju@navarra.es)

Para alumnado en etapa básica de escolarización que por razones de salud mental no pueden acudir a su centro educativo, existen el recurso de **Aulas de Salud Mental** las cuales son:

\* **Aula Hospital de Día Natividad Zubieta.** Programa específico integrado en el Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil. Ubicado en Chantrea.

Información en web CREENA: <https://creena.educacion.navarra.es/web/gestion-informacion-y-medios/equipo-hospitalaria/unidad-salud-mental/unidades-de-salud-mental/unidad-de-hospital-de-dia/>

\* **Aula Hospitalaria Psiquiátrica.** Ubicada en el recinto hospitalario.

Información en web CREENA: <https://creena.educacion.navarra.es/web/gestion-informacion-y-medios/equipo-hospitalaria/unidad-salud-mental/unidad-hospitalaria-psiquiatrica/>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Programa de Atención educativa domiciliaria para alumnado enfermo o convaleciente escolarizado en los centros públicos**

Programa que garantiza continuidad educativa a alumnado convaleciente o enfermo.

Información web CREENA: <https://creena.educacion.navarra.es/web/gestion-informacion-y-medios/equipo-hospitalaria/atencion-educativa-domiciliaria/>

Enlace para conocer procedimiento de acceso: <https://www.navarra.es/es/tramites/on/-/line/atencion-educativa-domiciliaria-del-alumnado-enfermo-o-convaleciente-escolarizado-en-los-centros-educativos-no-universitarios-publicos-de-la-comunidad-foral-de-navarra-para-el-curso-2021-2022-?back=true&pageBackId=5722676>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Programa Sé + (Sensibilización y Educación acerca del Final de la Vida)**

Es una iniciativa que pretende normalizar el trato con los asuntos del final de la vida en las aulas. Porque la muerte es parte de la vida, y hablar de ello nos ayuda a vivir mejor porque mejora la adaptación a pérdidas futuras.

Teléfono de contacto: 948 012 191

Correos de contacto: [proyectosenas@ohsjd.es](mailto:proyectosenas@ohsjd.es)  
[hospitalpamplona.proyectoemas@sjd.es](mailto:hospitalpamplona.proyectoemas@sjd.es)



NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Servicio Navarro de Salud Pública y Salud Laboral: Servicio de Promoción de la Salud Comunitaria**

Una de sus principales funciones es la promoción de estilos de vida saludables y desarrollar estrategias de promoción de la salud en materia de prevención de enfermedades y de transiciones vitales.

Teléfono de contacto y dirección: 848 42 34 46. Leyre 15, Pamplona.

Correo de contacto: [isp.promocion@navarra.es](mailto:isp.promocion@navarra.es)

Otros datos de interés:

[http://www.navarra.es/home\\_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Salud/Organigrama/Estructura+Organica/Instituto+Navarro+de+Salud+Publica/Publicaciones/Planes+estrategicos/Promocion+de+la+Salud/?NRMODE=Published](http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Salud/Organigrama/Estructura+Organica/Instituto+Navarro+de+Salud+Publica/Publicaciones/Planes+estrategicos/Promocion+de+la+Salud/?NRMODE=Published)

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Transbide**

Servicio que facilita una atención integral y de calidad a las personas transexuales, transgénero e intersexuales y sus familiares o personas allegadas.

Teléfono de contacto y dirección: 848422761. Avda. San Cristóbal, s/n. Parque del Mundo. Txantrea. Pamplona-Iruña. (ANDRAIZE)

Correo de contacto: [transbide@navarra.es](mailto:transbide@navarra.es)

**DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS SOCIALES**

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Agencia Navarra para el Desarrollo y Autonomía de las Personas. Subdirección de Familia y Menores**

Su principal misión es la del apoyo a las familias así como la promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia.

Teléfono de contacto y dirección: 848421260. C/ Abejeras 5 Bis 7 y 9, Pamplona.

Detalle de servicios ofertados en el siguiente enlace:

<https://www.navarra.es/es/derechos-sociales/familia-y-menores>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Servicio de Orientación Familiar**

Servicio de puesta a disposición de los padres o representantes legales de los menores de pautas personalizadas para afrontar cualquier dificultad que surja en la familia. Es un servicio de asesoramiento e instrucción educativa, entre otros.

Teléfono de contacto y dirección: 848421266. C/ Abejeras 1 Pamplona-Iruña.

Correo de contacto: [orientacion.mediacion.familiar@navarra.es](mailto:orientacion.mediacion.familiar@navarra.es)

Otros datos interesantes: [Orientación familiar \(navarra.es\)](http://Orientacion.familiar.navarra.es)

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Servicio de Mediación Familiar**

Un recurso paliar situaciones traumáticas en los procesos de ruptura familiar, cese de convivencia, separaciones y divorcios conflictivos, garantizando a través de la intervención profesional cualificada, confidencial y neutral la negociación y el acuerdo.

Teléfono de contacto y dirección: 848421266. C/ Abejeras 1 Pamplona-Iruña

Correo de contacto: [orientacion.mediacion.familiar@navarra.es](mailto:orientacion.mediacion.familiar@navarra.es)

<https://www.navarra.es/es/tramites/on/-/line/Mediacion-familiar>

<https://gobiernoabierto.navarra.es/es/participacion/decreto-foral-por-que-se-regula-servicio-mediacion-familiar-contenido>



NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Servicio Navarro de Empleo**

Corresponde al Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare ejercer las competencias atribuidas a la Administración de la Comunidad Foral en relación con la planificación, ejecución y control de las políticas de empleo.

Teléfono de contacto y dirección: 848424433, Parque Tomás Caballero N° 1 Edificio "Fuerte del Príncipe II", 2ª planta, Pamplona.

Correo de contacto: [gerencia.sne@navarra.es](mailto:gerencia.sne@navarra.es)

Otros datos de interés:

<https://www.navarra.es/es/empleo>

<https://www.navarra.es/es/empleo/contacta-con-el-servicio-navarro-de-empleo-nafar-lansare>

Información a través del siguiente enlace: <https://www.navarra.es/es/tramites/on/-/line/Cita-previa-empleo?pageBackId=6529020>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Instituto Navarro para la Igualdad, Equipos de Atención Integral a las Víctimas de la Violencia contra las Mujeres (EAIV)**

Servicio que coordina y gestiona las medidas de actuación integral contra la violencia hacia las mujeres o contra la violencia de género.

Teléfono de contacto y dirección: 848 421574. Alhóndiga 1, 2, 31002 Pamplona.

Correo electrónico: [instituto.navarro.igualdad@navarra.es](mailto:instituto.navarro.igualdad@navarra.es)

Información complementaria: <https://www.igualdadnavarra.es/eu>

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Kattalingune. Servicio público de Gobierno de Navarra para la atención a la diversidad sexual y de género LGTBI+**

Servicio que ofrece orientación, información y asesoramiento acerca de la realidad LGTBI+.

Teléfono de contacto y dirección: 948 229 149 / 667 528 466

C/ Fuente del Hierro N° 2, Bajo, Pamplona.

Correo de contacto: [kattalingune@kattalingune.org](mailto:kattalingune@kattalingune.org)

Otros datos de interés: <https://www.igualdadnavarra.es/es/kattalingune>

**DEPARTAMENTO DE PRESIDENCIA, IGUALDAD, FUNCIÓN PÚBLICA E INTERIOR**

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Policía Foral de Navarra**

Servicio de protección ciudadana.

Teléfono de contacto y dirección: Centro de Coordinación 948202920, Emergencias 112.

C/ Fuente de la Teja s/n. Comisarías Locales:

[https://www.navarra.es/home\\_es/Gobierno+de+Navarra/organigramas+departamentos/organigrama+departamento+presidencia+igualdad+funcion+publica+e+interior.htm?idunidadactual=10005660](https://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/organigramas+departamentos/organigrama+departamento+presidencia+igualdad+funcion+publica+e+interior.htm?idunidadactual=10005660)

Correo electrónico: [policiaforal@navarra.es](mailto:policiaforal@navarra.es)

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Instituto Navarro de la Juventud**

Órgano responsable de las políticas públicas de juventud.

Teléfono de contacto y dirección: 848 42 39 00, calle Yanguas y Miranda 27, bajo. 31003 Pamplona.

Correo de contacto: [juventud@navarra.es](mailto:juventud@navarra.es)

Otros datos de interés: <https://www.juventudnavarra.es/>





**DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS MIGRATORIAS Y JUSTICIA**

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Servicio Karibu de acogida y acompañamiento a personas migrantes**

El servicio facilita a las personas migrantes, y también a la sociedad de acogida, asesoramiento en materia de extranjería para informar y orientar en todos aquellos procesos en los que la categoría de extranjero/a actúa como elemento diferenciador.

Teléfono de contacto y dirección: 848421355. Avda. Roncesvalles 4. Pamplona.

Correo de contacto: [migraciones.acogida@navarra.es](mailto:migraciones.acogida@navarra.es)

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Servicio Ayllu de convivencia intercultural y lucha contra el racismo y la xenofobia**

Coordina la oficina de denuncia, atención y sensibilización, cuya finalidad es contribuir a la erradicación de la discriminación por origen, por pertenencia cultural o a grupo étnico. Esta oficina ofrece información, atención y asesoramiento jurídico y laboral.

Teléfono de contacto y dirección: 848423514. Avda. Roncesvalles, 4. Pamplona.

Correo de contacto: [migraciones.convivencia@navarra.es](mailto:migraciones.convivencia@navarra.es)

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Justicia gratuita**

Garantiza el derecho a obtener defensa y representación gratuitas por abogado y procurador cuando la persona inmersa en un procedimiento judicial acredita insuficiencia de recursos para litigar y litiga en defensa de derechos o intereses propios.

Teléfono de contacto y dirección: 848426789. Monasterio de Iratxe 22, 1ªA

Correo de contacto: [cajg@navarra.es](mailto:cajg@navarra.es)

Otros datos de interés: [Justicia gratuita](#)

Nombre del servicio y otros datos de interés:  
**Sección de Asistencia a las Víctimas del Delito de Navarra y Colaboración con los Órganos Judiciales**

Presta una atención integral, coordinada y especializada, en los ámbitos jurídico, psicológico y social a personas víctimas de algún delito.

Teléfono de contacto y dirección: 848423376, 848421387, 848427671

Palacio de Justicia de Pamplona, Plaza de Juez Elío, nº 1, planta baja. Pamplona.

Correo de contacto: [ofidel@navarra.es](mailto:ofidel@navarra.es)

Otros datos de interés: <https://www.navarra.es/es/tramites/on/-/line/Justicia-gratuita?pageBackId=4832906>

**DEPARTAMENTO DE CULTURA Y DEPORTE**

NOMBRE DEL SERVICIO Y OTROS DATOS DE INTERÉS:

**Instituto Navarro del Deporte**

Organismo autónomo responsable de las competencias relacionadas con las políticas públicas de deporte.

Teléfono de contacto y dirección: 848 42 78 92 - F. 848 42 36 28, Navarra Arena, Casa del Deporte 1ª Planta, Plaza Aizagerria, 1. 31006 Pamplona

Correo de contacto: [deporte@navarra.es](mailto:deporte@navarra.es)

Otros datos de interés: <https://www.deportenavarra.es/>



### 5.3. PROTOCOLOS INTERDEPARTAMENTALES VIGENTES

- Protocolo de actuación en casos de absentismo escolar.  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/590071/Protocolo+en+casos+de+absentismo+escolar/47bcf86f-c161-4cda-ab8e-b15d4a07f072>
- Protocolo de prevención y actuación ante conductas suicidas.  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/Suicidio.pdf/b5374981-511a-40ed-82c5-7c74bc23b049>
- Protocolo de protección al menor (Manual de procedimiento en el marco de la Protección Infantil en la Comunidad Foral de Navarra).  
<https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/85A35389-99A8-4BA2-AF10-CD7A8DF3D91B/450917/IIManualdeprocedimientoenelmarcodelaproteccioninfa.pdf>
- Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención en niños y niñas con sospecha de trastorno del espectro del autismo  
<https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/04/protocolo-para-la-deteccion-el-diagnostico-y-la-intervencion-en-ninos-y-ninas-con-sospecha-de-trastorno-del-espectro-del-autismo/>
- Protocolo educativo ante casos de transexualidad.  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/ProtocoloTrans+CAST+Def+web.pdf/1c7bb04e-583f-4fde-91ea-15e49c7ad795>
- Protocolo de actuación socio-sanitaria ante el diagnóstico de una enfermedad crónica y/o situaciones que puedan requerir cuidados específicos (diabetes, asma, convulsiones, anafilaxia).  
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1409041/PROTOCOLO+DE+ATENCION+AL+ALUMNADO+CON+DIABETES+EN+EL+COLEGIO.pdf/4feffe3d-f04d-ce5d-1738-d92b7e888552>

- Protocolos para la detección temprana de las Altas Capacidades, TDAH y Dificultades en el Lenguaje Escrito elaborados por el CREENA.  
<https://actualidadcreena.blogspot.com/2020/12/protocolos-para-la-deteccion-temprana.html>

### CONCLUSIONES

Los Servicios, Recursos u otros órganos de apoyo que forman parte de esta guía pretenden ser un instrumento y un apoyo eficaz para el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra y para el desempeño de sus funciones.

Con esta Guía llamada “Guía de servicios, recursos u otros órganos de apoyo para la Orientación Educativa”, también queremos reforzar y optimizar los procesos de trabajo en equipo, dado que en muchas de nuestras intervenciones como orientadores o como orientadoras, trabajar en red es fundamental para establecer entre todas y todos formas de actuación y protocolos en los que el alumnado sea beneficiario.

La Guía está estructurada en cuatro áreas de contenido: Servicios municipales, Servicios del Gobierno de Navarra, Protocolos, Programas departamentales e Interdepartamentales Vigentes.

Somos conscientes que esta Guía no llega a abarcar todos los medios de apoyo existentes en Navarra, por lo que presentamos esta Guía como un documento vivo y abierto. Es una Guía abierta a incorporar nuevas actualizaciones en la medida en que los recursos de apoyo se vayan modificando, por lo que os invitamos a emplearla y a que nos hagáis llegar sugerencias e información que ayude a mantenerla viva.

### WEBGRAFIA

La información utilizada para la redacción de las distintas fichas que componen este trabajo, ha sido obtenida de las páginas web cuyos enlaces se hacen constar en las mismas.



# HEZKUNTZA ORIENTAZIORAKO ZERBITZUEN, BALIABIDEEN EDO BESTE LAGUNTZA-ORGANO BATZUEN GIDA

Egileak:

**Nerea Etxeberria Garcia**

**Emilio Galera Lopez**

**Gema Lopetegui Peñagaricano**

**Nerea Domeño Elarre**

**Mari Jose Goñi Garayoa**

**Iratxe Goikoetxea Perez**

## **Laburpena:**

Gida hau 2021-2022 Orientazioa Koordinatzeko Planaren esparruan egin da, eta Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxe publikoetan lan egiten duten orientatzaileei zuzenduta dago. Gida honen helburu nagusia kolektibo horri beharrezko informazioa eta tresnak ematea da, ikastetxeetatik kanpoko beste profesional batzuekin lankidetzan aritzea eskatzen duten lanak egiteko.

Azkenik, gida hau osatzeko informazio-fitxa batzuk prestatu dira, hemen aipatutako baliabideak, programak edo protokoloak deskribatzen dituztenak.

Fitxa bakoitzean hainbat informazio aurkituko dugu: harremanetarako datuak, zerbitzuaren arrazoia, erabiltzeko modua, harremanetarako datuak... Informazio hau "OrientaNavarra" izeneko Nafarroako Orientazio Plataforman dago. Webgune pribatua da, Hezkuntza Departamentuaren mendeko ikastetxe publikoetako orientatzaileak bakarrik sartzen ahalko baitira.

**Gako-hitzak:** Laguntza-gida, Hezkuntza-orientazioa, OrientaNavarra, Hezkuntza-orientaziorako programak, proiektuak eta laguntza-baliabideak, Protokolo/Baliabideen informazio-fitxak, Sailen arteko lana eta/edo sareko lana, Nafarroan indarrean dauden zerbitzu eta protokoloak.

## GIDAN ISLATZEN DIREN ZERBITZUAK

Jarraian, gure iritziz, bai udal mailan bai erkidegoko mailan ere Hezkuntza Orientabidea garatzeko eginkizun horri lagungarriak suerta daitezkeen zerbitzuak aurkezten ditugu.

### 1. UDAL ZERBITZUAK

#### ■ Gizarte Zerbitzuak

Oinarrizko Gizarte Zerbitzuak, Gizarte Zerbitzuen Sistema Publikoaren oinarrizko unitateak dira, eta bertara sartzeko atea eta hartzaileengandik hurbilen daudenak.

Maiatzaren 17ko 33/2010 Foru Dekretuak araututako gizarte-zerbitzuen zonifikazioaren arabera zehazten da lurralde-eremua. Oinarrizko Gizarte Zerbitzuek, zerbitzu hauek eskaintzen dituzte:

(Iturria: <http://www.gaztelan.org/servicios-sociales-de-base-1>).

- a) Oinarrizko gizarte-zerbitzuetan nahitaez ezarri beharreko programen harrera, orientazioa, aholkularitza, balorazioa eta diagnostiko soziala edota gizarte-hezkuntza egiteko prestazio teknikoak:
  1. Harrera eta Gizarte Orientazioa.
  2. Autonomia pertsonala eta menpekotasun egoeran dauden pertsonen arreta sustatzea.
  3. Gizarteratzea Oinarrizko Laguntzan.
  4. Oinarrizko Osasun Laguntzako Haur eta Familientzako Laguntza.
- b) Gizarteratzeko errenta ematea.
- c) Gizarte-larrialdietarako laguntzak, hots, laguntza ekonomiko puntualak edo noizbehinkakoak, oinarrizko beharrak betetzen direla bermatzeko.
- d) Estatuko legeriak mendekotasun arloan gutxienez ezartzen dituen prestazioak.

- e) Babesik gabe eta gatazka sozialean dauden hurrei laguntzeko prestazio teknikoak, sistema publikotik esku hartzeko plana detektatu, jaso, ikertu, baloratu, diagnostikatu eta ezartzearekin zerikusia dutenak.
- f) Aldi baterako ostatua emateko baliabideak, etxerik gabeko pertsonentzat, tratu txarrak edota sexu-erasoak jasan dituzten emakumeentzat eta babesik gabe dauden adingabeentzat kasu, larrialdiko zentroak eta harrera-etxeak.
- g) Mendekotasun egoeratik, familia-gatazka larriagatik edo familia-euskarri egokirik ez izateagatik etxean jarraitu ezin duten pertsonak goitza iraunkor edo aldi baterako plaza batean sartzea.

Gaztelan Fundazioaren Gidaren bidez ere, inguruko gizarte zerbitzuetara eskuratzeko informazioa ere lor dezakezu:

[http://www.navarra.es/home\\_es/Temas/Asuntos+sociales/Servicios+sociales+de+base/Buscador/](http://www.navarra.es/home_es/Temas/Asuntos+sociales/Servicios+sociales+de+base/Buscador/)

#### ■ Udaltzaingoa

Nafarroako udalerrri bakoitzak udaltzain zerbitzua du. Honen eginkizunak Nafarroako Polizieiei buruzko azaroaren 19ko 23/2018 Foru Legean arautzen dira:

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=50796#Ar.23>

#### ■ Gazteria, Berdintasuna eta Emakumea, Kirola eta Haur Zerbitzuak

Aurreko zerbitzuak Nafarroako herri guztietan ezarrita dauden bitartean, paragrafo honetan sartutakoak ez. Horrek ez du esan nahi aipatutako arloetan udal-jarduerarik ez dagoenik; beraz, zure toki-erakundearekin harremanetan jartzea gomendatzen dugu, Gazteria, Berdintasuna eta Emakumea, Kirola eta Haur eta Gazteriarekin zerikusia duten arloak, jarduerak edota zerbitzuak ezagutzeko.



## 2. NAFARROAKO GOBERNUKO ZERBITZUAK

HEZKUNTZA DEPARTAMENTUA:
ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK: <b>Hezkuntza Departamentuko zerbitzuak eta atalak</b>
<b>Idazkaritza Teknika Nagusia.</b> 848426502 (laguntza juridiko, tekniko eta administratiborako).
<b>Ikasketak Antolatzeko Atala.</b> 848426546 (araudiaren inguruko aholkularitza emateko).
<b>Beken Negoziatua.</b> 848 426 538 / 848 426 541 (beken inguruan informazioa eta aholkuak emateko).
<b>Bizikidetzarako Aholkularitza.</b> 848 42 47 77. Posta elektronikoa: <a href="mailto:convive@navarra.es">convive@navarra.es</a> Bizikidetzarako Aholkularitza zerbitzu publiko bat da, eta irakasleei, ikasleei eta familiei orientazioa ematea du helburu, eskola-gatazkak konpontzeko, berdinen arteko jazarpenarako, bizikidetzeta-planetarako eta antzeko beste gai batzuetarako. Esteka honetan hainbat material, programa eta araudi aurki daitezke: <a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia">https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia</a>
<b>Inklusio, Berdintasun eta Elkarbizitza Zerbitzua.</b> 848423269 * Hezkuntza Premien Bulegoa. 848426230 / 848423903 NHBBZtik, Hezkuntza Bereziko ikastetxeetatik eta ikastetxe arruntetatik aholkatzea eta lehenetsunez laguntzea hezkuntza-laguntzako behar espezifikoak dituzten ikasleen aniztasunari arreta emateko. * Hezkuntza Orientazioaren Bulegoa. 848426658 / 848426620 Bere eginkizunetako bat orientatzaileei beren eginkizunak betetzen laguntzea da. Esteka honetan hainbat baliabide aurkituko dituzu, bai eta orientazio-tresna gisa balio duten txosten psikopedagogikoen baliabide motak ere. Webgunea: <a href="https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/orientacion-escolar">https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/orientacion-escolar</a> * Inklusio Proiektuetarako Bulegoa. 848426604 / 848426971 Ikasleak hezkuntza-sisteman berandu sartzearen ondoriozko edo egoera soziokultural ahulei lotutako programa eta proiektuei buruzko aholkularitza.

<b>Lanbide Heziketako Zuzendaritza Nagusia.</b> 848422808
* <b>Lanbide Heziketa Antolatu eta Ebaluatzeko Atala.</b> 848426597
* <b>Lanbide Heziketaren Plangintza Atala.</b> 848429059
* <b>Kualifikazioen eta Lanbide Orientazioaren Atala.</b>
* <b>Lanbide Heziketaren Berriztapen eta Nazioartekotze Atala:</b> 848423863
<b>NHBBZ.</b> 848 43 12 30. Nafarroako Hezkuntza Bereziko Baliabideen Zentroa (CREENA gaztelera) Hezkuntza Departamentuaren mendeko errekurtoa da. NHBBZren web orrirako esteka: <a href="https://creena.educacion.navarra.es/web/">https://creena.educacion.navarra.es/web/</a>

OSASUN DEPARTAMENTUA:
ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU BATZUK: <b>Osasun Etxea</b>
Nafarroako osasun zonifikazioan, oinarrizko osasun eskualde bakoitzak osasun zentro bat du, Oinarrizko Osasun Laguntza Taldearen (OOLT) jarduera komun euskarri fisikoa eta funtzionala, eta bertan zuzendaritza, programazioa, koordinazioa, ebaluazioa, irakaskuntza eta ikerketa sartzen dira, baita kasuan kasuko osasun eskualde oinarrizko kudeaketa eta partaidetza organoen jarduerak ere. Era berean, Osasun Zentroak jarduera asistentziala kokatzen deneko herrigunean kokatzen da. Harremanetarako telefonoa eta helbidea, ikusi herri bakoitzean: <a href="https://administracionelectronica.navarra.es/GdN.RECESS.Web/">https://administracionelectronica.navarra.es/GdN.RECESS.Web/</a>

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK: <b>Arreta espezializatuko zentroak</b>
Horrela deitzen zaie sexu eta ugalketa osasunari eta osasun mentalari dagokienez arreta soziosanitarioa eskaintzen duten zentro funtzionalai. Harremanetarako telefonoa eta helbidea: hurrengo esteka honen bidez <a href="http://www.navarra.es/home_es/Temas/Portal+de+la+Salud/Ciudadania/Actualidad/Preguntas+frecuentes/Atencion+Especializada/">http://www.navarra.es/home_es/Temas/Portal+de+la+Salud/Ciudadania/Actualidad/Preguntas+frecuentes/Atencion+Especializada/</a>
Gazteei dagokienez, hurrengo esteka gehitzen da: <a href="https://www.saludjuvennavarra.es/eu">https://www.saludjuvennavarra.es/eu</a>



ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Haur eta Gazteen Osasun Mentaleko Zentroa "Natividad Zubieta"**  
 (HGOM, CSMIJ gazteleraz)

Adimen Osasuneko Zentroa, 17 urte bete arte haurren eta nerabeen osasun mentalean espezializatua.

Telefonoa eta helbidea: 948195953 Garajonai Kalea, 39 (31621 Sarriguren)

Helbide elektronikoa: uinfanju@navarra.es

Adimen osasuneko arrazoiengatik beren ikastetxera joan ezin diren eskolatze etapa oinarrikoetan dauden ikasleentzat, **Adimen Osasuneko Gelen** baliabide bat dago:

\* **Natividad Zubieta Eguneko Ospitaleko gela.** Haur eta Gazteen Adimen Osasuneko Zentroko berariazko programa. Txantrean dago.

NHBBZ Webgunea: <https://creena.educacion.navarra.es/web/eu/informazio-eta-bitartekoen-arloa/ospitaleko-laguntza-taldea/unidad-salud-mental/osasun-mentaleko-unitateak/eguneko-ospitaleko-unitatea-natividad-zubieta/>

\* **Ospitaleko gela psikiatrikoa.** Ospitaleko eremuan kokatuta.

NHBBZ Webgunea: <https://creena.educacion.navarra.es/web/eu/informazio-eta-bitartekoen-arloa/ospitaleko-laguntza-taldea/unidad-salud-mental/ospitale-psikiatrikoaren-unitatea/>

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Ama-haurren hezkuntza gela**

Nafarroako Ospitaletegiko Ama-haurren eraikineko 4. solairua.

Jarduera pedagogikoa, eskolakoa, normalizatzailea eta inklusiboa, atsegina eta entretenigarria, curriculum-, emozio- eta gizarte-beharrei erantzuten diena, bere kideekiko eta ospitalearekiko elkarrengana sustatuz.

NHBBZren web informazioa: <https://creena.educacion.navarra.es/web/eu/informazio-eta-bitartekoen-arloa/ospitaleko-laguntza-taldea/unidad-virgen-del-camino/>

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Etxez etxeko laguntza programa, ikastetxe publikoetan eri edo eskolaturik dauden ikasleentzat**

Ikasle eriondo edo gaixoei hezkuntza jarraipena bermatzen dien programa.

NHBBZren web informazioa: <https://creena.educacion.navarra.es/web/eu/informazio-eta-bitartekoen-arloa/ospitaleko-laguntza-taldea/atencion-educativa-domiciliaria-2/>

Esteka honetan zerbitzua eskuratzeko prozedura azaltzen da.

<https://www.navarra.es/eu/tramiteak/on/-/line/2021-2022-ikasturtean-eri-edo-eriondoan-dauden-ikasleen-etxeko-hezkuntza-arreta-ikastetxe-publikoetan?back=true&pageBackId=5722676>

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Programa Sé + (Bizitzaren amaierari buruzko sentsibilizazioa eta hezkuntza)**

Geletako bizitzaren amaierako gaiekiko tratua normalizatu nahi duen ekimena da. Heriotza bizitzaren parte delako, eta horri buruz hitz egiteak hobeto bizitzen laguntzen digu, etorkizuneko galeretarako egokitzapena hobetzen baitu.

Telefonoa: 948 012 191

Harremantzeko posta elektronikoa: [proyctosenas@ohsjd.es](mailto:proyctosenas@ohsjd.es)  
[hospitalpamplona.proyctosemas@sjd.es](mailto:hospitalpamplona.proyctosemas@sjd.es)

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Nafarroako Osasun Publikoaren eta Lan Osasunaren Institutua:  
 Osasun Komunitarioa Sustatzeko Zerbitzua**

Eginkizun nagusietako bat bizimodu osasungarriak sustatzea da, eta osasuna sustatzeko estrategiak garatzea, gaixotasunen prebentzioaren eta bizi-trantsizioen arloan.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848 42 34 46, Leire 15, Iruñea.

Harremanetarako posta: [isp.promocion@navarra.es](mailto:isp.promocion@navarra.es)

Informazio gehigarria:

[http://www.navarra.es/home\\_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Salud/Organigrama/Estructura+Organica/Instituto+Navarro+de+Salud+Publica/Publicaciones/Planes+estrategicos/Promocion+de+la+Salud/?NRMODE=Published](http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Salud/Organigrama/Estructura+Organica/Instituto+Navarro+de+Salud+Publica/Publicaciones/Planes+estrategicos/Promocion+de+la+Salud/?NRMODE=Published)





## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Transbide**

Pertsona transexualei, transgeneroei eta intersexualei eta haien senideei edo hurbileko pertsoneri laguntza integrala eta kalitatezkoa ematen dien zerbitzua.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848422761 Avda. San Cristóbal, s/n. Parque del Mundo. Txantrea. Pamplona-Iruña. (ANDRAIZE)

Harremanetarako posta: [transbide@navarra.es](mailto:transbide@navarra.es)

## GIZARTE POLITIKARAKO DEPARTAMENTUA.

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Nafarroako Autonomia eta Pertsonen Garapenerako Agentzia. Familiaren eta Adingabeen Zuzendariorde**

Eginkizun nagusia familiei laguntzea da, bai eta haur eta nerabeentzako sustapen, arreta eta babesa ere.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848421260, Abejeras kalea 5 bis 7 eta 9, Iruña.

Lotura honetan eskainitako zerbitzuen xehetasunak:

<https://www.navarra.es/eu/eskubide-sozialak/familia-eta-adingabeak>

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Familientzako Orientazio Zerbitzua**

Adingabeen gurasoen edo legezko ordezkarien esku jarraibide pertsonalizatuak jartzeko zerbitzua, familian sortzen den edozein zailtasuni aurre egiteko. Besteak beste, hezkuntzarako aholkularitza- eta prestakuntza-zerbitzua da.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848421266, Erletokieta kalea, 1 Iruña.

Harremanetarako posta: [orientacion.mediacion.familiar@navarra.es](mailto:orientacion.mediacion.familiar@navarra.es)

Bestelako datu interesgarriak:

<https://www.navarra.es/eu/tramiteak/on/-/line/Famili-orientabidea>

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Familia Bitartekotzaren Zerbitzua**

Baliabide bat familia hausteko, bizikidetza uzteko, banantze eta dibortzio gatazkatsuetako prozesuetako egoera traumatikoak arintzeko, esku-hartzeko profesional kualifikatu, konfidentzial eta neutralaren bidez negoziazioa eta akordioa bermatuz.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848421266 (Erletokieta kalea 1, Iruña)

Harremanetarako posta: [orientación.mediacion.familiar@navarra.es](mailto:orientación.mediacion.familiar@navarra.es)

Bestelako datu interesgarriak:

<https://www.navarra.es/eu/tramiteak/on/-/line/Familia-bitartekaritza>

<https://gobiernoabierto.navarra.es/es/participacion/decreto-foral-por-que-se-regula-servicio-mediacion-familiar-contenido>

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Nafarroako Enplegu Zerbitzua**

Nafarroako Lan Zerbitzua-Nafar Lansareri dagokio Foru Komunitateko Administrazioari enplegu politikak planifikatu, betearazi eta kontrolatzeko esleitutako eskumenak erabiltzea.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848424433, Tomás Caballero parkea, 1. argit. "Príncipe II-ko gotorlekua", 2. solairua, Iruña

Harremanetarako posta: [gerencia.sne@navarra.es](mailto:gerencia.sne@navarra.es)

Bestelako datu interesgarriak:

<https://www.navarra.es/eu/enplegua>

<https://www.navarra.es/eu/enplegua/nafar-lansareren-kontaktua>

Aldez aurretik hitzordua eskatu behar da esteka honen bidez:

[Hitzordua eskatzea Nafar Lansare-Nafarroako Enplegu Zerbitzuan \(navarra.es\)](https://www.navarra.es/eu/enplegua/nafar-lansareren-kontaktua)



**LEHENDAKARITZAKO, BERDINTASUNeko, FUNTZIO PUBLIKOKO  
ETA BARNEKO DEPARTAMENTUA**ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Nafarroako Foruzaingoa**

Herritarrak babesteko zerbitzua.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: Koordinazio Zentroa: 948202920, Larrialdiak: 112, Fuente de la Teja kalea z/g, toki tokiko komisaldegietan:  
[https://www.navarra.es/home\\_es/Gobierno+de+Navarra/organigramas+departamentos/organigrama+departamento+presidencia+igualdad+funcion+publica+e+interior.htm?idunidadactual=10005660](https://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/organigramas+departamentos/organigrama+departamento+presidencia+igualdad+funcion+publica+e+interior.htm?idunidadactual=10005660)Harremanetarako posta: [policiaforal@navarra.es](mailto:policiaforal@navarra.es)

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Nafarroako Berdintasunerako Institutua, Emakumeen aurkako Indarkeriaren  
Biktimei Laguntza Integrala emateko Taldeak (EIBLT)**

Emakumeenganako indarkeriaren edo genero-indarkeriaren aurkako ekintza integralko neurriak koordinatu eta kudeatzen dituen zerbitzua.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848 421574, Alhondiga kalea 1, 2, 31002, Iruña.

Posta elektronikoa: [instituto.navarro.igualdad@navarra.es](mailto:instituto.navarro.igualdad@navarra.es)Bestelako datu interesgarriak: <https://www.igualdadnavarra.es/eu>

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**KATTALINGUNE. Nafarroako Gobernuaren Zerbitzu Publikoa, LGTBI+ sexu eta  
genero-dibertsitateari arreta eskaintzeko**

LGTBI+ errealitateari buruzko orientazioa, informazioa eta aholkularitza eskaintzen dituen zerbitzua.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 948 229 149 / 667 528 466

Fuente del Hierro, 2 Bajo, Iruña.

Harremanetarako posta: [kattalingune@kattalingune.org](mailto:kattalingune@kattalingune.org)Bestelako datu interesgarriak: <https://www.igualdadnavarra.es/eu/kattalingune>ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Nafarroako Gazteriaren Institutua**

Gazteriako politika publikoen organo arduraduna.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848 42 39 00, Yanguas y Miranda kalea 27, behea. 31003 Iruña.

Harremanetarako posta: [juventud@navarra.es](mailto:juventud@navarra.es)Bestelako datu interesgarriak: <https://www.juventudnavarra.es/eu>**MIGRAZIO POLITIKEN ETA JUSTIZIAREN DEPARTAMENTUA**ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:  
**Pertsona Migratzaileei Harrera eta Laguntza Emateko Karibu Zerbitzua**

Zerbitzuak atzerriartasunari buruzko aholkularitza ematen die pertsona migratzaileei, baita harrera-gizarteari ere, atzerriarren kategoriak elementu bereizle gisa jarduten duen prozesu guztietan informazioa eta orientazioa emateko.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848421355, Orreaga Etor. 4, Iruña.

Harremanetarako korreoa: [migraciones.acogida@navarra.es](mailto:migraciones.acogida@navarra.es)

ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Kulturen arteko elkarbizitzarako eta arrazakeriaren eta xenofobiaren aurkako  
borrokarako Ayllu Zerbitzua**

Salaketa-, arreta- eta sentsibilizazio-bulegoa koordinatzen du. Bulego horren helburua da jatorriaren, kultura-jabetzaren edo talde etnikoaren ondoriozko bereizkeria ezabatzen laguntzea. Bulego honek informazioa, arreta eta aholkularitza juridikoa eta lanekoa eskaintzen ditu.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848423514 Orreaga, 4, Iruña.

Harremanetarako korreoa: [migraciones.convivencia@navarra.es](mailto:migraciones.convivencia@navarra.es)

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Doako Justizia**

Abokatu eta prokuradore bidez doako defentsa eta ordezkaritza lortzeko eskubidea bermatzen du, prozedura judicial batean dagoen pertsonak auzitan jartzeko eta bere eskubide edo interesen alde auzitan aritzeko errekurtsio nahikorik ez duela egiaztatzen duenean.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848426789.

Iratxe monasterioa 22, 1. A, Iruñea.

Harremanetarako korreoa: [cajg@navarra.es](mailto:cajg@navarra.es)

Beste datu interesgarri batzuk: [Doako Justizia \(navarra.es\)](https://www.navarra.es)

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Nafarroako Delituaren Biktimei Laguntzeko eta Organo Judizialekiko Lankidetzarako Atala**

Delituren bat jasan duten pertsonen laguntza integrala, koordinatua eta espezializatua ematen die arlo juridiko, psikologiko eta sozialean.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848423376, 848421387, 848427671, Justizia Jauregia, Elio Epaille plaza, 1, beheko solairua, Iruña.

Posta elektronikoa: [ofidel@navarra.es](mailto:ofidel@navarra.es)

Informazio gehigarria: <https://www.navarra.es/eu/tramiteak/on/-/line/doako-justizia?pageBackId=4832906>

**KULTURA ETA KIROL SAILA**

## ZERBITZUAREN IZENA ETA BESTE DATU INTERESGARRIAK:

**Nafarroako Kirol Institutua**

Kirol politika publikoekin zerikusia duten eskumenez arduratzen den erakunde autonomoa.

Harremanetarako telefonoa eta helbidea: 848 42 78 92, Navarra Arena.

Kirol Etxea 1. Solairua, Aizagerria plaza, 1. 31006 Iruña

Harremanetarako korreoa: [deporte@navarra.es](mailto:deporte@navarra.es)

Beste datu interesgarri batzuk: <https://www.deportenavarra.es/eu>

**3. INDARREAN DAUDEN SAILEN ARTEKO PROTOKOLOAK**

- Eskola-absentismo kasuetan jarduteko protokoloa.
   
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/590071/Protocolo+en+casos+de+absentismo+escolar/47bcf86f-c161-4cda-ab8e-b15d4a07f072>
- Jokabide suiziden aurkako prebentzio- eta jarduera-protokoloa.
   
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/Suicidio.pdf/b5374981-511a-40ed-82c5-7c74bc23b049>
- Adingabeak babesteko protokoloa (Nafarroako Foru Komunitatea Haurren Babesaren Esparruko Prozeduraren Eskuliburua).
   
<https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/85A35389-99A8-4BA2-AF10-CD7A8DF3D91B/450917/IIManualdeprocedimientoenelmarcodelaproteccioninfa.pdf>
- Autismoaren espektroko nahasmendua duten haurrak detektatzeko, diagnostikatzeko eta esku hartzeko protokoloa.
   
<https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/04/protocolo-para-la-deteccion-el-diagnostico-y-la-intervencion-en-ninos-y-ninas-con-sospecha-de-trastorno-del-espectro-del-autismo/>
- Hezkuntzako Protokoloa transexualitate kasuetarako.
   
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/ProtocoloTrans+EUSKweb.pdf/bd0d3e87-0a74-4341-a246-3b31a4b25f55>
- Eritasun kroniko bat diagnostikatzen denean edota berariazko zainketa eskatzen duten egoerak direnean jarraitu beharreko gizarte eta osasun jarduketan protokoloa (diabetesa, asma, konbultsioak, anafilaxia).
   
<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1409041/DIABE-TESA+DUTEN+IKASKEAK+IKASTETXEAN+ARTATZEKO+PROTOKOLOA.pdf/8a2f612b-ec4a-5a74-c758-86be96650c35>



- NHBBZk egindako Gaitasun Handiak, AGHN eta Idazmen Zailtasunak goiz detektatzeko protokoloak.

<https://actualidadcreena.blogspot.com/2020/12/protocolos-para-la-deteccion-temprana.html>

## ONDORIOAK

Gida honetako zerbitzuek, baliabideek edo bestelako laguntza-organoez tresna eta laguntza eraginkorra izan nahi dute Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileentzat eta haien eginkizunak betetzeko.

“Hezkuntza Orientaziorako Zerbitzuen, Baliabideen edo beste laguntza-organo batzuen gida” izeneko gida honekin, talde-laneko prozesuak indartu eta optimizatu nahi ditugu, orientatzaile gisa egiten ditugun esku-hartze askotan sarean lan egitea funtsezkoa baita ikasleak onuradun izango diren jarduteko modu eta protokolo guztiak ezartzeko.

Gida lau eduki-arlotan egituratuta dago: udal-zerbitzuak, Nafarroako Gobernuaren zerbitzuak, protokoloak, departamentuen programak eta indarrean dauden sailen arteko programak.

Jakin badakigu gida honek ez dituela hartzen Nafarroan dauden laguntza-bitarteko guztiak, eta, beraz, gida hau dokumentu bizi eta ireki gisa aurkezten dugu. Gida hau zabalik dago eguneratze berriak sartzeko, laguntza-baliabideak aldatzen doazen heinean. Horregatik, gida erabiltzera gonbidatzen zaituztegu, baita bizirik mantentzen lagunduko diguten iradokizunak eta informazioa helaraztea ere.

## WEBGRAFIA

Artikulu hau osatzen duten fitxa desberdinen eraketarako erabili den informazioa web orrialde desberdinetatik jasoa izan da, hauetan estekak agertzen direlarik.



# PT DENTRO DEL AULA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

Autoría:

**Inés Vázquez Arrocha**

**Tania Camino Sánchez**

**Sandra Rúa Aguiar**

**Marisol del Pozo Paez**

**M<sup>a</sup> Dolores González Arbeloa**

## **Resumen:**

Este trabajo se justifica desde la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, desde el principio de Inclusión. Tanto la LOMLOE como las instrucciones de inicio de curso, proponen la aplicación de los principios DUA como respuesta de una personalización de la educación que garantiza el desarrollo y participación de todo el alumnado. Para aplicar dichos principios en el aula hemos elaborado este trabajo. Partimos de la idea de crear un documento guía para orientar a los equipos docentes, tanto tutores/as como profesorado de apoyo (PT y AL) con estrategias y herramientas.

## **Palabras clave:**

- Inclusión: presencia, participación y logro.
- Personalización del aprendizaje.
- Atención a la Diversidad.
- Diseño Universal de Aprendizaje.
- Tareas multinivel: Taxonomía de Bloom.

## CUERPO DE TRABAJO:

Cómo aplicamos los principios DUA en la práctica docente a través de diversas estrategias y herramientas.

PRINCIPIOS	ACTUACIONES	ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS
<b>Proporcionar múltiples medios de representación de la información</b>	<b>Presenta la información en diferentes formatos (percepción)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Texto (con tipografía reconocible y con un tamaño de 12 puntos o superior). Lectura fácil.</li> <li>* Iconográfico (fotos, imágenes, logos, iconos, infografías).</li> <li>* Audiovisual (vídeo).</li> <li>* Audio.</li> <li>* Material interactivo y/o multimedia.</li> <li>* Posibilidad de variar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• El tamaño del texto/ letra y/o fuente.</li> <li>• Contraste fondo – texto –imagen.</li> <li>• El color como medio de información/énfasis.</li> <li>• Volumen/ Velocidad sonido.</li> <li>• Sincronización vídeo, animaciones</li> <li>• Subtítulos.</li> <li>• Diagramas, gráficos.</li> <li>• Transcripciones escritas de vídeos.</li> <li>• Claves visuales /táctiles equivalentes.</li> <li>• Descripciones visuales.</li> <li>• Descripciones texto/voz a imágenes, gráficos, vídeos.</li> <li>• Objetos físicos y modelos espaciales.</li> <li>• Claves auditivas para ideas principales y transiciones.</li> <li>• Conversión texto digital (PDF) en audio</li> </ul> </li> <li>* Material manipulativo y sensorial.</li> <li>* Recrear un espacio en el que se vivencia la información.</li> <li>* Presentar la información con materiales, sin tener en cuenta que se hayan utilizado en niveles anteriores, como por ejemplo el numicon o regletas.</li> <li>* Utilizar materiales significativos para la presentación de información nueva.</li> <li>* Presentar la información a través de personajes significativos.</li> <li>* Presentar la información de forma teatralizada.</li> <li>* AraWord.</li> <li>* Extensión Chrome: Read&amp;Write</li> </ul>



	<p><b>Utiliza elementos de apoyo para decodificar la información</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Existe un alto contraste del texto/imágenes sobre el fondo.</li> <li>* Se utiliza una sintaxis directa, sencilla y previsible.</li> <li>* Se jerarquiza la información (por ejemplo: con títulos y subtítulos, uso de listas...).</li> <li>* Incluye opciones para clarificar el lenguaje oral, escrito y matemático. Por ejemplo, utilizando: glosario, diccionario, traductor, conversor de texto a voz, notas, pictogramas o imágenes, audiodescripciones, subtítulos en vídeos, calculadora, notaciones de símbolos, códigos QR, etc.</li> <li>* Se etiquetan convenientemente los elementos multimedia (título, descripción de imágenes o vídeo, autoría...) y enlaces con un texto descriptivo.</li> <li>* Hay un estilo gráfico uniforme.</li> <li>* Se ofrecen textos de fácil lectura.</li> <li>* Listas de términos clave</li> <li>* Acompañar texto digital de voz humana pre- grabada.</li> <li>* Proporcionar representaciones múltiples de anotaciones en fórmulas, gráficos, etc</li> </ul>
	<p><b>Proporciona opciones para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Guía el uso del recurso con un menú de navegación.</li> <li>* Activa conocimientos previos.</li> <li>* Se diferencian las ideas principales de las secundarias (por ejemplo, con mapas conceptuales, organigramas, énfasis en negrita, uso significativo del color para resaltar algunos datos, del tamaño de la letra o de las mayúsculas).</li> <li>* Existe coherencia entre la teoría y la práctica, entre la información y las actividades, con elementos de interrelación entre ambas.</li> <li>* Se apoya la información teórica con ejemplos, analogías, resúmenes y/o simulaciones.</li> <li>* La documentación que enriquece el recurso es relevante para los contenidos tratados y las actividades propuestas.</li> <li>* Incluye enlaces de consulta o ampliación, que deben abrirse en ventana nueva de navegación y funcionar correctamente.</li> <li>* Fijar conceptos previos ya asimilados (rutinas) - Organizadores gráficos</li> <li>* Enseñar a priori conceptos previos esenciales - Vincular Conceptos: analogías, metáforas... - Hacer conexiones curriculares explícitas (ej. enseñar estrategias lectoras en otras materias).</li> <li>* Destacar elementos clave.</li> <li>* Esquemas, organizadores gráficos, etc. Para destacar ideas clave y sus relaciones.</li> <li>* Ejemplos y contra-ejemplos.</li> <li>* Identificar habilidades previas que pueden utilizarse para resolver nuevos problemas.</li> <li>* Indicaciones explícitas de cada paso que compone un proceso secuencial.</li> <li>* Métodos y estrategias de organización (ej. tablas).</li> <li>* Modelos/Guías de exploración de los nuevos aprendizajes.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apoyos graduales en estrategias de procesamiento de la información.</li> <li>* Proporcionar múltiples formas de estudiar una lección (textos, teatro, arte, películas, etc.) .</li> <li>* Agrupar la información en unidades más pequeñas.</li> <li>* Presentar información de manera progresiva - Eliminar elementos potencialmente distractores.</li> <li>* Listas de comprobación, organizadores, notas, recordatorios, etc.</li> <li>* Estrategias mnemotécnicas.</li> <li>* Incorporar acciones de revisión y práctica - Plantillas / Organizadores para toma de apuntes - Apoyos para conectar información con conocimientos previos.</li> <li>* Integrar nuevos conceptos en contextos ya conocidos (metáforas, analogías, etc.).</li> <li>* Proporcionar situaciones para practicar la generalización de los aprendizajes.</li> <li>* Proporcionar situaciones para revisar ideas principales y los vínculos entre ellas.</li> </ul>
<p><b>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión</b></p>	<p><b>Permite múltiples medios para interactuar con el material</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Es multiplataforma y multidispositivo.</li> <li>* Los materiales, todos o en parte, se pueden consultar en formato digital y analógico.</li> <li>* AraWord.</li> <li>* Permite la personalización en la navegación:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar alternativas en ritmo, plazos, motricidad en la interacción con materiales didácticos</li> <li>• Proporcionar alternativas para dar respuestas físicas o por selección (alternativas al uso del lápiz, control del ratón, etc.)</li> <li>• Proporcionar alternativas para las interacciones físicas con los materiales (manos, voz, joysticks, teclados, etc.)</li> </ul> </li> <li>* Posibilita el uso de ayudas técnicas si fuesen necesarias:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicadores.</li> <li>• Comandos de teclado para acciones de ratón.</li> <li>• Conmutadores y sistemas de barrido (alternativas al ratón).</li> <li>• Teclados y ratón alternativos/adaptados.</li> <li>• Plantillas para pantallas táctiles y teclados.</li> <li>• Amplificación de pantalla.</li> <li>• Software accesible.</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Se varía el modelo de respuesta en las actividades (expresión y comunicación)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Existen diferentes posibilidades para que el alumnado comunique lo que sabe: textual, gráfica, audiovisual, interactiva, cinestésica, musical...             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componer/ Redactar en múltiples medios (texto, voz, dibujos, cine, música, movimiento, etc.)</li> <li>• Usar objetos físicos manipulables (bloques, modelos 3D, regletas, ábacos, etc.)</li> <li>• Usar medios sociales y herramientas web interactivas</li> <li>• Uso de diferentes estrategias para la resolución de problemas.</li> </ul> </li> <li>* Se piden variados productos finales, tanto en formato digital como analógico.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Las actividades posibilitan el entrenamiento de procesos psicológicos inferiores y superiores: memorizar-comprender-aplicar-analizar-evaluar-crear.</li> <li>* Hay actividades de realización individual y colectivas.</li> <li>* Permite al alumnado la elección, entre varias opciones, en determinadas actividades, materiales y/o herramientas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correctores ortográficos, gramaticales.</li> <li>• Software de predicción de palabras.</li> <li>• Software de reconocimiento/ conversor texto voz.</li> <li>• Calculadoras.</li> <li>• Diseños geométricos, papel pautado.</li> <li>• Proporcionar comienzos o fragmentos de frases.</li> <li>• Herramientas gráficas.</li> <li>• Aplicaciones.</li> <li>• Materiales virtuales.</li> <li>• Materiales manipulativos.</li> </ul> </li> <li>* Incluye actividades multinivel y/o de automatización del progreso, en función de la respuesta del alumno.</li> </ul>
<p><b>Facilita el desarrollo de las funciones ejecutivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Saben lo que se espera de ellos; es decir, conocen los objetivos de aprendizaje y las normas de funcionamiento, desde el principio.</li> <li>* Se incluye una lista de cotejo (checklist) que guía el proceso de aprendizaje.</li> <li>* Ofrece plantillas, tutoriales, consejos, autocorrectores y/o modelos de apoyo.</li> <li>* Incluye avisos, recordatorios y/o restricciones.</li> <li>* Se dan ejemplos de ejecución en algunas o en todas las actividades.</li> <li>* Se facilitan herramientas de autocontrol: cronómetro, pasos útiles, preguntas clave, guión de revisión de una actividad, semáforo de supervisión, selección de turnos, autoinstrucciones, etc.:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyos para estimar el esfuerzo, los recursos a emplear y la dificultad.</li> <li>• Modelos o ejemplos del proceso y resultados de la definición de metas</li> <li>• Pautas y listas de comprobación para la definición de objetivos.</li> <li>• Visibilizar los objetivos.</li> <li>• Avisos “parar y pensar”.</li> <li>• Incorporar Llamadas a “mostrar y explicar su trabajo”.</li> <li>• Listas de comprobación / Plantillas de planificación de proyectos.</li> <li>• Mentores que modelen el proceso de “pensar en voz alta”.</li> <li>• Pautas para dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables.</li> <li>• Organizadores gráficos.</li> <li>• Plantillas para la recogida y organización de información.</li> </ul> </li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avisos para categorizar y sistematizar.</li> <li>• Listas de comprobación y pautas para tomar notas.</li> <li>• Preguntas /plantillas de reflexión.</li> <li>• Representaciones de los progresos (antes y después con gráficas, esquemas, tablas).</li> <li>• Instar a estudiantes a identificar qué tipo de feedback buscan o necesitan.</li> <li>• Variedad de estrategias de autoevaluación (role playing, entre iguales, revisión en vídeo).</li> <li>• Listas/ matrices de evaluación.</li> <li>• Ejemplos de prácticas.</li> <li>• Trabajos de estudiantes evaluados con comentarios.</li> </ul>
<p><b>Proporcionar múltiples formas de motivación e implicación</b></p>	<p><b>Proporciona opciones para captar el interés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Incluye títulos sugerentes y/o diferentes formas para suscitar la curiosidad: retos, desafíos, efectos sorpresa, personajes de ayuda, enigmas, incógnitas, trucos, candados que abrir, pruebas que superar, curiosidades,...</li> <li>* La redacción utiliza un lenguaje cercano al argot de los destinatarios. Ejemplo: redacción en primera persona del plural, vocabulario comprensible, etc.</li> <li>* La información conecta con los intereses y realidad social del alumnado.</li> <li>* Emplea una narrativa de juego en el uso del recurso.</li> <li>* Optimizar la elección individual y la autonomía.</li> <li>* Proporcionar opciones de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de desafío percibido.</li> <li>• Tipo premios/ recompensas.</li> <li>• Contenidos utilizados en las prácticas.</li> <li>• Herramientas para recoger y producir información.</li> <li>• Color, diseño, gráficos, disposición, etc.</li> <li>• Secuencia y tiempos para completar tareas.</li> </ul> </li> <li>* Permitir la participación de alumnos en el diseño de actividades y tareas.</li> <li>* Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de objetivos.</li> <li>* Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</li> <li>* Variar actividades y fuentes de información:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalizarlas y contextualizarlas en la vida real.</li> <li>• Personalizarlas y contextualizarlas en sus intereses.</li> <li>• Culturalmente sensibles y significativas.</li> <li>• Adecuadas a edad y capacidad.</li> <li>• Adecuadas a diferentes razas, culturas, etnias y géneros.</li> </ul> </li> <li>* Diseñar actividades viables, reales y comunicables.</li> <li>* Proporcionar tareas que permitan la participación actividad, exploración y experimentación.</li> <li>* Promover elaboración de respuestas personales.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promover evaluación y auto-reflexión de contenidos y actividades</li> <li>* Diseñar actividades que fomenten la resolución de problemas y el uso de la creatividad</li> <li>* Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendarios, recordatorios de actividades cotidianas</li> <li>• Crear rutinas de clase</li> <li>• Alertas y previsualizaciones que permitan anticipar la tarea y cambios</li> <li>• Proporcionar opciones para maximizar las novedades y sorpresas</li> <li>• Variedad en el ritmo de trabajo, duración de sesiones, descansos, etc.</li> <li>• Variedad en la secuenciación y temporalización de actividades</li> <li>• Modificar los criterios para realizar algunas actividades (ej. presentaciones en público)</li> <li>• Implicar a todos los estudiantes en las actividades</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Proporciona opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Prima el papel activo del alumnado, con el uso de metodologías activas y aprendizaje experiencial.</li> <li>* Pone en valor el aprendizaje cooperativo, con técnicas y estructuras propias de esta metodología.</li> <li>* Ofrece diferentes oportunidades para llegar a una meta.</li> <li>* Se divide la meta en diferentes fases o submetas, de menor a mayor complejidad (andamiaje).</li> <li>* Incluye elementos de recompensa e incentivo, como insignias, premios, puntos, monedas de cambio, menciones, diferentes estatus sociales, diplomas de reconocimiento, etc.</li> <li>* Dispone de feedback automático y correctivo en algunas actividades, orientado a la superación.</li> <li>* Que los estudiantes formulen el objetivo de manera explícita o que lo replanteen.</li> <li>* Presentar el objetivo de diferentes maneras.</li> <li>* Dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo.</li> <li>* Uso de herramientas de gestión del tiempo.</li> <li>* Utilizar indicaciones y apoyos para visualizar los resultados previsto.</li> <li>* Involucrar al alumnado en debates de evaluación y generar ejemplos relevantes como modelos.</li> <li>* Diferenciar grados de dificultad para completar.</li> <li>* Variar los grados de libertad para considerar un resultado aceptable.</li> <li>* Enfatizar el proceso, esfuerzo y mejora en el logro VS. evaluación externa y competición.</li> <li>* Crear grupo de colaboración con objetivos, roles y responsabilidades claros. Cuadernos de equipo.</li> <li>* Programas de apoyo a buenas conductas.</li> <li>* Proporcionar indicaciones que orienten, cuándo y cómo pedir ayuda.</li> <li>* Fomentar la interacción entre iguales (ej. tutorización entre alumnado) .</li> <li>* Construir comunidades de aprendizaje centradas en intereses o actividades comunes.</li> <li>* Crear expectativas para el trabajo en grupo (rúbricas, normas, etc.)</li> <li>* ClassDojo.</li> </ul>



### Proporciona opciones para la auto-regulación

- \* Existen diferentes instrumentos de evaluación. Por ejemplo: lista de control, diana de aprendizaje, cuestionario o test, escalas de estimación, rúbricas de evaluación con diferentes niveles de logro...
- \* Permite la autoevaluación y coevaluación, del proceso de aprendizaje y del recurso en sí mismo.
- \* Incluye acciones para potenciar la reflexión sobre el aprendizaje (diario o portafolio de aprendizaje, destrezas y rutinas del pensamiento u otras estrategias metacognitivas).
- \* Existen rutinas de aprendizaje dentro del recurso para favorecer la automatización en el progreso.
- \* Garantiza un nivel mínimo de autonomía por parte del alumno a la hora de utilizar el recurso.
- \* Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.
- \* Proporcionar múltiples opciones para que los estudiantes mantengan la motivación: sean capaces de establecer sus propios objetivos de manera realista y fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograrlos, manejando la frustración y evitando la ansiedad:
  - Pautas, listas y rúbricas de objetivos de auto- regulación.
  - Incrementar tiempo de concentración en la tarea.
  - Aumentar frecuencia de auto-reflexiones y auto- refuerzo.s
  - Mentores para modelar el proceso de elección de metas personales: tutorías afectiva.
  - Actividades de auto-reflexión e identificación de objetivos personales, beebot, kahoot, gamificación, classcraft, rutinas de pensamiento.
- \* Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.
- \* Proporcionar variedad y alternativas de apoyos para ayudar a los estudiantes a elegir y probar estrategias adaptativas para gestionar, orientar o controlar sus respuestas emocionales ante los acontecimientos externos
  - Modelos, apoyos y feedback para:
  - Gestionar frustración: técnica del semáforo de las emociones (para, piensa, actúa).
  - Buscar apoyo emocional externo: tutorías afectivas.
  - Desarrollar habilidades para afrontar situaciones conflictivas: rúbricas para resolver problemas, circuitos para mejorar la conducta (Jesús Jaqrue).
  - Uso de modelos y situaciones reales sobre habilidades para afrontar problemas: técnica de la tortuga, emociómetro, bote de la calma, mándalas, rincón de la calma, contratos de conducta, economía de fichas.
- \* Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.
- \* Proporcionar múltiples modelos y pautas de técnicas diferentes de auto-evaluación para controlar las emociones y la capacidad de reacción.
  - Proporcionar modelos y herramientas para recabar información sobre las propias conductas:
  - Favorecer el reconocimiento de progresos de manera comprensible y en el momento oportuno: escalera de la metacognición, diana de la evaluación, baraja de la metacognición, rúbricas, "Un dossier, carpeta o portafolio de aprendizaje es una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el aprendizaje realizado, reflexionar sobre este material y evaluarlo", hojas de autoevaluación (familia y cole) permiten escribir sobre el papel como creemos que hemos hecho una determinada actividad, semáforo de autoevaluación, ClassDojo, Kahoot, padlet, diarios personales (diarios en los que se les permite a los alumnos reflexionar y hacer memoria de lo que han estado aprendiendo el mismo día en el que están completando una página de la libreta.)
- \* <https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/apps-mindfulness-alumnado/>





## CONCLUSIONES

Para llevar a la práctica estas propuestas es necesaria una formación específica del profesorado. Y para que dicha formación sea efectiva, debe estar más enfocada en la práctica, y no tanto en la teoría.

Para implantar el DUA de forma efectiva en los centros, debe plantearse como proyecto de centro, liderado e impulsado por equipo directivo acompañado por orientación.

Aunque el especialista de Pedagogía Terapéutica es una figura de referencia en el proceso de aplicación de las pautas DUA, todo el profesorado debe estar involucrado en este proyecto.

## BIBLIOGRAFÍA

CAST: Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0), modificado según la versión 2018

Elizondo Carmona, Coral: Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad. Ed. Octaedro. 2020

Zubillaga Del Río, Ainara: Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, Tabla síntesis. (Versión 2.0), actualizado a la versión 2018.

Blog de Antonio A. Marquez: <https://www.antonioamarquez.com/>

Blog de Coral Elizondo: <https://coralelizondo.wordpress.com/>

Blog de Plena Inclusión: <https://www.plenainclusion.org/formacion/>

## FILMOGRAFÍA

Taare Zameen Par (Like Stars on Earth): Estrellas en la tierra. 2007.

# PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EMOCIONAL COMO CORRESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Autoría:

**Maria Asunción Casado Aragón**  
**María Lourdes Labandibar Arruabarrena**  
**Ana María Orenes Rabadán**  
**M<sup>a</sup> Carmen Paternain Miranda**  
**Amalia Sánchez González**

## **Resumen:**

El presente trabajo pretende ser una reflexión acerca de la importancia de la gestión emocional del alumnado y de cómo ejerce una influencia en su rendimiento académico. Esta reflexión se enmarca dentro de un enfoque centrado en la persona, en la que no sólo hay que prestar importancia al rendimiento académico y al desarrollo cognitivo, sino a otra serie de variables entre las que destaca el ámbito emocional. Las diferentes situaciones vividas estos dos últimos años, relacionadas con la pandemia y con el conflicto bélico que amenaza a Europa, han provocado en unos casos e intensificado en otros, un incremento de dificultades de gestión emocional.

**Palabras clave:** gestión emocional; rendimiento académico; emociones.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI exige personas con una formación integral, no solo bien formadas cognitivamente, sino equilibradas emocionalmente. Personas que tendrán que enfrentarse a un contexto global, a la transformación digital constante y a entornos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos, en empresas que tendrán que reinventarse, lo que requerirá una gran dosis de inteligencia emocional. Una de las finalidades de la educación es el desarrollo integral de la persona, el desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos.

En educación, de forma tradicional, se han tenido en cuenta de forma prioritaria variables de tipo cognitivo y académico. En estos últimos años, como resultado de diferentes enfoques educativos, entre los que encontramos el constructivismo, las inteligencias múltiples, la neurociencia, etc., ha cobrado relevancia el papel de las emociones como uno de los elementos fundamentales del desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, la Covid-19 ha puesto de manifiesto, de forma inesperada y drástica, que estos desajustes nos afectan a todos y no estábamos preparados para afrontarlos. Si un niño o niña no está bien a nivel emocional, psicológico y social, ya podremos intentar enseñar contenidos académicos, que no atenderán, ni disfrutarán ni aprenderán. La pandemia del COVID-19 ha causado un fuerte impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad en general. El cierre de los centros educativos, la necesidad del distanciamiento físico, la pérdida de seres queridos, del trabajo y la privación de los métodos de aprendizaje convencionales han generado estrés, presión y ansiedad, especialmente entre los docentes, el alumnado y sus familias, asegura la UNESCO en su informe Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis (2020).

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social y la carga emocional que ha desatado el COVID-19 en la comunidad educativa es más necesario que nunca desarrollar habilidades socioemocionales entre el profesorado, las familias y sobre todo los y las estudiantes. Desarrollar en las personas habilidades de aprendizaje socioemocional ayuda a que las situaciones estresantes se aborden con calma y con respuestas emocionales equilibradas.

Además, estas competencias permiten fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones mejor informadas en la vida, señala la UNESCO.

Tampoco podemos olvidar la situación de indefensión que están provocando en la población los últimos acontecimientos de conflictos bélicos que generan, por una parte, miedo ante un presente y un futuro incierto, y por otra parte una carga emocional de las familias refugiadas que están llegando a nuestros centros. Nos encontramos con niños y niñas con situaciones de duelo migratorio, estrés postraumático..., a lo que hay que añadir la dificultad de expresar y gestionar su emociones por el desconocimiento del idioma.

La educación emocional, por tanto, es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana (Bisquerra, 2003).

## JUSTIFICACIÓN

En el marco de la legislación educativa y curricular se habla de la importancia del desarrollo integral del alumnado, del desarrollo de sus capacidades, actitudes, habilidades y competencias desde la dimensión afectivo-emocional.

El desarrollo de las emociones en el aula empieza a tener importancia en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español que hace referencia al desarrollo integral del individuo y donde comienzan a tener peso los contenidos actitudinales. Pero es en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) donde se señala el desarrollo de las capacidades afectivas como uno de los objetivos principales de la Educación Primaria (Ambrona, 2012).

Diversas investigaciones revelan que introducir explícitamente en el currículum la impartición de las habilidades socioemocionales tiene una fuerte correlación con un mejor desempeño académico. Martínez (2019) encontró en su estudio la existencia de relaciones entre la inteligencia



emocional y el rendimiento académico en un grupo de alumnos y alumnas de primaria. También, Pulido y Herrera (2019) obtuvieron resultados que mostraban la existencia de interacción entre felicidad y rendimiento académico. Con estos estudios defienden que un buen estado emocional mejora el rendimiento.

La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y que comienza a implantarse en el curso 2022-2023, fija el marco para el desarrollo de un nuevo modelo de currículo acorde con la adquisición de competencias, que sea abierto, flexible, con una estructura manejable y mejor integrada, al servicio de una educación inclusiva y que valore la diversidad que presta especial atención a la educación emocional y en valores.

La escuela, en respuesta a estas nuevas demandas sociales, debe asumir su parte de responsabilidad en este proceso y propiciar dentro de su proyecto formativo, el valor añadido de la competencia emocional de los alumnos y alumnas. Es un escenario idóneo para desarrollar esas habilidades emocionales puesto que, es un lugar social por excelencia, donde los niños y niñas tienen la oportunidad de relacionarse con individuos semejantes a ellos. Debe ser desarrollada por el centro educativo de forma sistémica, no como una asignatura, sino como un conjunto de competencias emocionales adquiridas de manera transversal que ayude al bienestar emocional del alumnado y a su capacitación profesional.

Goleman (1996) resalta que los centros educativos deben promocionar el desarrollo emocional de su alumnado desde una perspectiva que tiene en cuenta todas sus características y no solo a nivel cognitivo o curricular. El docente es el modelo y referente de su alumnado, por lo que sus actuaciones y actitudes han de ser coherentes con la praxis de la educación emocional. Así pues tiene que tener conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, competencias emocionales que faciliten una práctica significativa y funcional en el desarrollo y en los aprendizajes de su alumnado, sin olvidar el compromiso para su mejora como docente y profesional de la educación. Bisquerra (2009) habla sobre la importancia del profesorado en ser guías para sus alumnos y alumnas actuando con cariño, respeto y facilitando la gestión emocional en situaciones y momentos diversos.

## DETECCIÓN DE SITUACIONES DE DIFICULTADES DE GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS) como diferentes estudios en distintos países dimensionan un problema que solo estamos empezando a vislumbrar: el de la salud mental. Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad, un 6,4% de la población ha acudido a un profesional de la salud mental por algún tipo de síntoma, siendo el mayor porcentaje un 43,7% por ansiedad y un 35,5% por depresión.

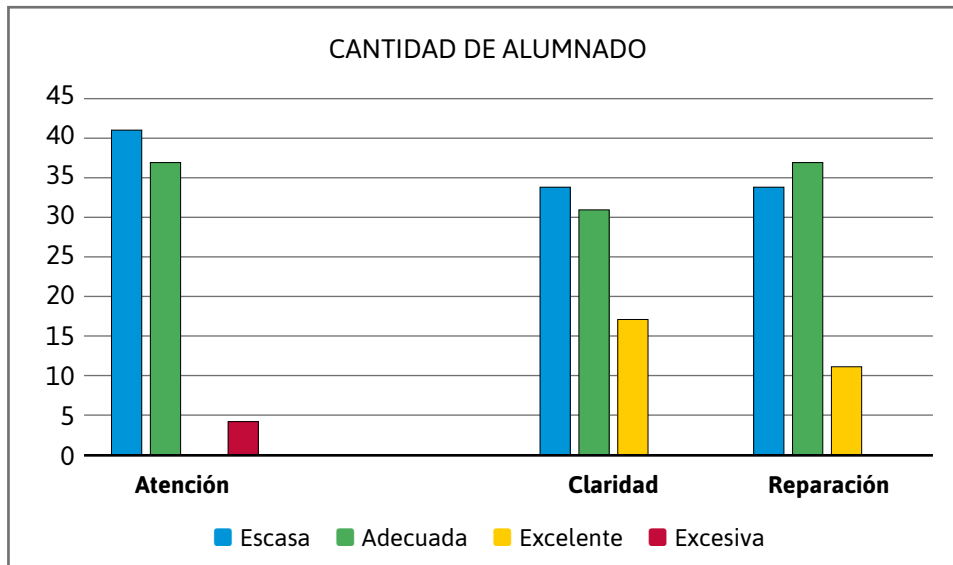
Sin embargo, solo el 5% de los colegios en España incluyen la Educación emocional en su proyecto educativo, como pone de manifiesto el I Estudio Nacional sobre Educación Emocional en los Colegios en España (2021), realizado por el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (Idiena) y que supone la primera encuesta a nivel nacional que se realiza en este campo.

Para valorar más concretamente esta situación en nuestros contextos escolares cercanos, hemos seleccionado al alumnado del CPEIP Buztintxuri de 6º de Educación Primaria. Se ha utilizado la Escala rasgo de metacogniciones sobre estados emocionales (TMMS-24) traducida al castellano por Fernández et al. (1998), prueba que mide el estado emocional de las personas en cuanto a atención, claridad (comprensión) y reparación emocional para valorar su situación actual. Los resultados se reflejan a continuación.

En lo que respecta a la atención se mide en escasa, adecuada y excesiva. Podemos ver como la mitad del alumnado presenta una escasa atención hacia sus emociones, teniendo en cuenta que tampoco es favorable tener excesiva atención. En cuanto a claridad y reparación se miden en escasa, adecuada y excelente. También se puede apreciar que casi la mitad del alumnado presenta dificultades en estos valores. Como podemos observar, de un total de 83 alumnos y alumnas, casi la mitad tienen dificultades a la hora de atender, reparar y comprender (claridad) sus emociones.

	Escasa	Adecuada	Excelente	Excesiva
<b>Atención</b>	41	37	No mide	4
<b>Claridad</b>	34	31	17	No mide
<b>Reparación</b>	34	37	11	No mide

\*Los resultados reflejan el número de alumnado.



El conocimiento de las emociones infantiles es esencial para poder manejar su mundo que desde el nacimiento gira en torno a tres emociones básicas: miedo, alegría e ira. Poco a poco, van construyendo las otras más complejas, de modo que a los siete años el mundo emocional del niño es comparable con el del adulto en lo que se refiere a conocimiento y regulación; sin embargo, experimenta la emoción con mayor intensidad.

El control emocional es la herramienta que ayuda a encontrar el equilibrio entre las emociones positivas y negativas e influye en el rendimiento y en la implicación del alumnado en la escuela. La ansiedad, la ira, el entusiasmo, el estrés, el miedo, el orgullo, la vergüenza ayudan a aprender en su

justo medio. Por el contrario, la depresión, la desesperanza, la ansiedad, la rabia impiden el nacimiento de la motivación para alcanzar cualquier meta. La promoción de una activación emocional equilibrada y la detección de emociones negativas que impidan el aprendizaje son metas a conseguir en la escuela.

Normalmente, la ansiedad y la depresión pasan desapercibidas en el contexto escolar y familiar puesto que los niños que las sufren no se hacen notar y a menudo son difíciles de detectar. Sin embargo, las consecuencias de aquellas pueden ser devastadoras, no sólo para la integración escolar de los niños sino para su adaptación social futura.

Entre las emociones asociadas a las conductas exteriorizadas que interfieren en el aprendizaje, podemos señalar en primer lugar la ira, que es una de las emociones básicas presentes en la vida del ser humano desde su comienzo. Se corresponde con un estado que implica una gran variabilidad de elementos internos y externos que difieren en intensidad, desde la irritación media o la contrariedad hasta la furia intensa o la cólera, y que funciona como el principal antecedente emocional de la conducta agresiva y violenta

Por otro lado la aparición de emociones más complejas, tales como la vergüenza, la envidia, los celos, la culpa, el orgullo, está supeditada a ciertos retos cognitivos relativos al desarrollo de la autoconciencia y la capacidad del niño de compararse con ciertos estándares culturales. Estas emociones se han asociado con la agresión.

La agresividad no controlada es uno de los más importantes factores de riesgo en el desarrollo posterior de problemas, tales como desórdenes de conducta. Las relaciones entre los problemas de conducta y el bajo rendimiento escolar pueden ser bidireccionales y se retroalimentan. Sin embargo, algunos trabajos han mostrado que la aparición conjunta de estas alteraciones pueden responder a ciertas causas o riesgos compartidos; por ejemplo: problemas de atención (Reinke et al., 2008), escasa implicación escolar de los alumnos en el aula (Sciarra & Seirup, 2008), o un conjunto de factores socioambientales (bajo nivel socioeconómico, psicopatología de los padres, escasa estimulación...).

La primera y evidente consecuencia que genera la presencia de un alumno con problemas exteriorizados es la pérdida de tiempo de instrucción, lo que claramente redundará en un perjuicio del aprendizaje, no sólo para el alumno directamente implicado sino para el resto de los compañeros y compañeras. La clase se ve interrumpida y el profesor ha de atender a la disrupción del alumnado en cuestión. El problema se complica entre alumnos/as con dificultades de aprendizaje que muestran desinterés por las tareas escolares, en la medida que la disrupción de la clase permite evitar la realización de estas tareas, reforzando al mismo tiempo su conducta disruptiva. Por esto, tienen especial importancia las habilidades del profesorado en el manejo de estas situaciones.

La forma de abordar las emociones varía en función de las diferentes edades de los niños y las niñas:

- ✱ Hasta los tres años, el método ideal de aprendizaje es la imitación principalmente a través del juego y la observación de los adultos y sus iguales.
- ✱ A partir de los tres años se puede iniciar el aprendizaje del control emocional acompañado del lenguaje. En muchas ocasiones ignorar conductas emocionalmente inadecuadas puede ser suficiente.
- ✱ Desde los siete años, se puede trabajar la comprensión de la emoción mediante el razonamiento y la explicación. En este momento, el niño ya está preparado para controlar y/o inhibir sus emociones buscando una salida para su expresión socialmente aceptable.

## RECOMENDACIONES Y PROGRAMAS

A continuación ofrecemos algunas orientaciones enfocadas al alumnado que sirvan de guía al profesorado:

- Promover en el centro figuras de referencia en el ámbito emocional, que ayuden al alumnado a crear vínculos afectivos que faciliten la expresión y gestión de sus emociones.
- Crear en las aulas el buzón de las emociones, que permita al alumnado comunicar al tutor o tutora situaciones que les preocupan o en las que precisan ayuda.

- Ayudar a expresar las emociones, tanto positivas como negativas, a no reprimirlas, evitando comentarios del tipo “no llores”, “no pasa nada”, “no te enfades”, “es normal”...
- Ofrecer un tiempo para expresar las emociones y buscar alternativas que permitan expresar estas emociones de forma más ajustada (tanto a nivel verbal como a través de dibujos, plastilina, termómetro o semáforo de emociones, role playing, etc.).
- Explicarles diferentes situaciones a través de emocionarios, cuentos, vídeos, dibujos, películas...

Tal y como establece la UNESCO (2020) en su informe Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis resulta necesario mejorar la formación de los docentes en el ámbito socioemocional. En este sentido establece las siguientes recomendaciones:

- Incluir las habilidades socioemocionales en los programas de formación docente, tanto en la formación inicial como en la práctica de la docencia, y en programas de desarrollo profesional, a fin de abordar el estrés e impulsar las competencias emocionales y sociales en el aula.
- Garantizar que los directores de los centros educativos asignen tiempo a los docentes para su formación socioemocional y les den la oportunidad de adquirir estas habilidades.
- Promover la comunicación y la creación de redes entre docentes. Es decir, crear comunidades de prácticas entre el profesorado dentro de los centros educativos y entre escuelas distintas para fomentar el aprendizaje de las habilidades socioemocionales, el apoyo mutuo y el bienestar continuo.

Elias, Tobias y Friedlander (1999) resaltan la necesidad de potenciar la inteligencia emocional desde las aulas y centros educativos, ofreciendo programas de educación emocional, para: la gestión y regulación emocional; adquisición de estrategias para afrontar situaciones; conocimiento y respeto de las emociones positivas y negativas propias y de otras personas...





Entre los programas de educación emocional destaca el material editado por la Diputación Foral de Gipuzkoa (2008), titulado *Inteligencia Emocional*. El programa aborda las siguientes competencias emocionales: competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) y competencias interpersonales (habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar). Está organizado por etapas (infantil, primaria, secundaria y bachillerato) y dentro de algunas etapas por ciclos.

Desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra se están impulsando programas que pretenden potenciar, entre otros aspectos, el abordaje de las emociones, como es el programa Laguntza y Skolae.

## CONCLUSIONES

Consideramos necesario crear condiciones en los contextos escolares, de espacio, tiempo y disponibilidad personal para acoger y dar respuesta a las necesidades emocionales que presenta nuestro alumnado, como pueden ser figuras con las que puedan establecer un vínculo emocional (que no tiene por qué ser necesariamente el tutor o tutora), establecimiento de una hora de tutoría semanal en la etapa primaria (como existe en secundaria). Todo esto está influyendo en los resultados académicos y en la vida personal del alumnado. La inteligencia emocional, habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, así como la capacidad para regularlas, es una competencia básica que permite a la persona que la ha adquirido estar en mejores condiciones para afrontar los retos que plantea la vida y es un elemento esencial en la construcción del bienestar personal y social.

Tanto el profesorado como las familias necesitan formación en este ámbito, para poder atender sus propias emociones y las de los niños y niñas y jóvenes a su cargo. Esto va a facilitar que en un futuro generaciones de adultos con un adecuado equilibrio emocional.

## BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Diputación Foral de Gipuzkoa (2008). *Inteligencia Emocional*.

<https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>

Elias, M. J.; Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con Inteligencia Emocional*. Debolsillo.

Fernández, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N.S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, (págs. 1:83-74).

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes. *Psychology, Society, & Education*, 11 (1), 15-25.

Pulido, F. y Herrera, F. (2019). Influencia de la felicidad en el rendimiento académico en primaria: importancia de las variables sociodemográficas en un contexto pluricultural. *REOP*, 30 (1) 41-56.

UNESCO (2020). Informe Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)

## WEBGRAFÍA:

- Campillo, J.E. (s.f). *La importancia de la educación en las aulas*. Educrea.  
<https://educrea.cl/la-importancia-de-la-educacion-emocional-en-las-aulas/>
- Euroinnova (s.f). *Educación emocional en el aula*. Euroinnova.  
<https://www.euroinnova.edu.es/blog/educacion-emocional-en-el-aula>
- Molina, L.(s.f). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*.  
Asociación para la formación, el ocio y el empleo.  
<https://www.afoe.org/la-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo/>
- Sabater, L. (24 de mayo de 2022) *Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional*. La mente maravillosa.  
<https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-la-inteligencia-emocional/>



## DOS EN EL AULA

Autoría:

**Natalia Alzu** (CPEIP Los Sauces-Sahats)

**Edorta Larrainzar** (CPEIP Alaitz)

**Aintzile Legarreta** (CPEIP Puente La Reina)

**Intza Insausti** (CPEIP Puente La Reina)

**Yolanda Blasco** (CPEIP Eulza)

**Iñaki Urra** (CPEIP Puente La Reina)

**Eider Egizabal** (CPEIP Puente La Reina)

### Resumen:

En el trabajo que desarrollamos pretendemos ofrecer una metodología de trabajo concreta para organizar los apoyos dentro del aula de forma inclusiva en las áreas de Lengua y Matemáticas de 1° a 6° EP.

**Palabras clave:** Inclusión, aprendizaje cooperativo, competencias, docencia compartida, dos en el aula.

## CUERPO DEL TRABAJO

En el trabajo que desarrollamos pretendemos ofrecer una metodología de trabajo concreta para organizar los apoyos dentro del aula de forma inclusiva en las áreas de Lengua y Matemáticas de 1º a 6º EP.

Para ello hemos organizado una tabla con las Competencias Lingüística y Matemática, y tareas y técnicas (estructuras cooperativas) asociadas

No es necesario que estas estructuras se apliquen de una forma mecánica, sino que, en cada caso, se adaptarán al contenido concreto de la actividad o la tarea que los participantes deben de realizar con relación a los distintos contenidos de las áreas curriculares.

### Lectura compartida

Tabla 2

Estructura	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD	Al final de la UD
Lectura compartida	"Refrescar" las ideas sobre el tema a trabajar a partir de un texto.	Introducir un tema a partir de un texto.	Asegurar la comprensión de un texto a partir del cual deberán hacer unos ejercicios.	Asegurar la comprensión de un texto que sintetiza los contenidos del tema de trabajo.

### Estructura "1-2-4"

Tabla 3

Estructura	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD	Al final de la UD
1-2-4	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.

### El folio giratorio

Tabla 4

Estructura	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD	Al final de la UD
El folio giratorio	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Comprobar la comprensión de una explicación, de un texto...	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado..

### Parada de tres minutos

Tabla 5

Estructura	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD	Al final de la UD
Parada de tres minutos	Recordar y exponer ideas relacionadas con el tema que se trabajará.	Plantear cuestiones que quieren conocer del tema que se empieza a trabajar.	Plantear cuestiones y dudas sobre el tema que se está trabajando.	Plantear cuestiones o dudas al final de un tema, después de haberlo repasado en equipo.

### Lápices al centro

Tabla 6

Estructura	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD	Al final de la UD
Lápices al centro	Hacer ejercicios para conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará.	Responder cuestiones para comprobar la comprensión de una explicación.	Resolver problemas, responder cuestiones, hacer ejercicios... sobre el tema que se está trabajando.	Responder cuestiones o construir frases, que resuman las ideas principales del tema trabajado.



## El juego de las palabras

Tabla 7

Estructura	Antes de la UD	Al inicio de la UD	Durante la UD y/o al final de la UD
El juego de las palabras	Conocer las ideas previas sobre el tema que se trabajará a partir de lo que les sugiere una palabra.	Comprobar la comprensión de una explicación construyendo una frase a partir de unas palabras clave.	Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se está trabajando o se ha trabajado.

### El número

Más que de una estructura se trata de una estrategia que, combinada con alguna de las estructuras básicas como “1, 2 4”, “Lápices al centro”, “El Juego de las Palabras”, etc., sirve para promover que los miembros de un mismo equipo se ayuden mutuamente para que todos se responsabilicen a hacer y saber hacer las actividades.

El maestro o la maestra pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los participantes, en su equipo de base, deben hacer la tarea, utilizando alguna de las estructuras básicas, y asegurándose al máximo posible que todos sus miembros saben hacerla correctamente.

Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético).

Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el maestro o la maestra extrae un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno o la alumna que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado. Si lo hace correctamente, recibe la felicitación (el aplauso) del resto de los equipos y su equipo de base obtiene una recompensa (una «estrella», un punto, etc.) que más adelante se puede intercambiar por algún premio.

En este caso, solo a un estudiante de un solo equipo puede que le toque salir delante de todos. Si hay más tiempo, se puede escoger otro número, para que salga otro estudiante (siempre que forme parte de otro equipo de base).

### Números iguales juntos

Como la estructura El Número, se trata más bien de una “estrategia” o “truco” que puede utilizarse como complemento de una estructura básica para asegurar al máximo la exigencia mutua entre los miembros de un equipo a la hora de hacer y saber hacer unos determinados ejercicios o actividades.

El maestro o la maestra asigna una tarea a los equipos y los miembros de cada equipo deciden (como en la estructura «Lápices al centro») cómo hay que hacerla, la hacen y deben asegurarse de que todos saben hacerla. Transcurrido el tiempo previsto, el educador o la educadora escoge al azar un número del 1 al 4 entre los cuatro miembros de un equipo de base. Los que tienen este número en cada equipo deben salir ante los demás y realizar la tarea (hacer el problema, responder la pregunta, resolver la cuestión, etc.). Los que lo hacen bien reciben algún tipo de recompensa (un elogio por parte del maestro, el aplauso de todos, un «punto» para su equipo...).

En este caso (a diferencia de la estructura «El número»), un miembro de cada uno de los equipos de base (que están formados por cuatro estudiantes) debe salir delante de todos, y todos los equipos, por consiguiente, tienen la oportunidad de obtener una recompensa.

### Uno por todos

También es una especie de “estrategia” o “truco” que puede acompañar a una estructura básica para asegurar al máximo que los miembros de un equipo se exijan que todos resuelvan y sepan resolver los ejercicios o las actividades.

Una vez que los estudiantes han terminado la actividad (los ejercicios, los problemas, las preguntas...) que han realizado en equipo –que pueden haber realizado utilizando alguna de las estructuras cooperativas básicas- el profesor o la profesora recoge, al azar, una libreta o cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo, lo corrige, y la calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo (evalúa la producción de uno (un alumno) por todos (el conjunto del equipo)).

A la hora de evaluar, el profesor o la profesora se fija en el contenido de las respuestas (no en la forma como han sido presentadas en el cuaderno que ha utilizado para evaluar al grupo, el resultado de la cual, en todo caso, se atribuye al “dueño” de la libreta y único responsable de cómo ha “presentado” los distintos ejercicios en su cuaderno).

### Mapa conceptual a cuatro bandas

Al acabar un tema, como síntesis final cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase sobre el tema en cuestión.

El maestro o la maestra guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo de base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema entre los componentes del equipo, de modo que cada estudiante deberá traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que le ha tocado.

Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte y, si es necesario, lo retocarán antes de darlo por bueno y hacer una copia para cada uno, que le servirá como material de estudio.

### Los cuatro sabios

Se trata de una simplificación de la técnica del Rompecabezas, que describiremos más adelante.

El maestro o la maestra selecciona cuatro participantes del grupo que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento (que sean “sabios” en una determinada cosa). Se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros y compañeras de todo el grupo.

Un día se organiza una sesión, durante la cual los alumnos y las alumnas (excepto los que ejercen el papel de “sabio”) estarán distribuidos en equipos esporádicos de cuatro miembros cada uno.

En la primera fase de la sesión cada miembro de cada equipo deberá acudir a uno de los “4 sabios” para que, juntamente con los componentes de los otros equipos que han acudido al mismo “sabio”, éste les explique o les enseñe lo que sabe.

Después, en la segunda fase de la sesión, cada alumno regresa a su equipo de origen, cada uno deberá explicar o enseñar al resto de sus compañeros o compañeras del equipo lo que los respectivos “sabios” les han enseñado. De esta manera, en cada equipo de base se intercambian lo que cada uno, por separado, ha aprendido del “sabio” correspondiente.

### El Saco de Dudas

Cada componente del equipo escribe en un tercio de folio (con su nombre y el nombre de su equipo) una duda que le haya surgido en el estudio de un tema determinado. A continuación, pasados unos minutos para que todos hayan tenido tiempo de escribir su duda, la expone al resto de su equipo, para que, si alguien puede responder su duda, lo haga. Si alguien sabe responderla, el alumno o la alumna que la tenía anota la respuesta en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al maestro o a la maestra que la coloca dentro del “saco de dudas” del grupo clase.

En la segunda parte de la sesión, el maestro o la maestra sacan una duda del “saco de dudas” y pide si alguien de otro equipo sabe resolverla. Si no hay nadie que lo sepa, resuelve la duda el maestro o la maestra.

Esta estructura es especialmente útil para poner de relieve la interacción (en este caso, en forma de solidaridad o ayuda mutua) que debe haber en todo el grupo de clase, no sólo dentro de un mismo equipo, puesto que los distintos equipos se ayudan a la hora de resolver las dudas que un equipo en concreto no ha sabido resolver.

### Cadena de Preguntas

Se trata de una estructura apta para repasar el tema o los temas trabajados hasta el momento y preparar el examen o simplemente para hacer una evaluación formativa y comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos previstos, y rectificar o ajustar, si es preciso, la programación.





Durante tres minutos aproximadamente cada equipo piensa una pregunta sobre el tema o los temas estudiados hasta el momento, que planteará al equipo que se encuentra a su lado, siguiendo un orden determinado (por ejemplo, la dirección de las agujas del reloj). Se trata de preguntas fundamentales (que consideren que podrían salir en un examen) sobre cuestiones trabajadas en la clase, pensadas para ayudar al resto de equipos.

Pasados los tres minutos, el portavoz de un equipo plantea la pregunta al equipo siguiente, el cual la responde, y, seguidamente, el portavoz de este equipo hace una pregunta al equipo que viene a continuación, y así sucesivamente hasta que el último equipo hace la pregunta al primer equipo que ha intervenido, al que ha empezado la “cadena de preguntas”.

Cada equipo tiene dos portavoces: uno para hacer la pregunta que han pensado entre todos y otro para dar la respuesta que han pensado entre todos. Si una pregunta ya ha sido planteada con anterioridad, no se puede repetir y se salta el equipo que la había planteado.

Acabada la primera ronda, se dejan tres minutos más para pensar nuevas preguntas, pasados los cuales se iniciará una nueva cadena, pero en dirección contraria: cada equipo hace la pregunta al equipo que en la primera ronda les había hecho la pregunta a ellos.

### Palabra y dibujo

La maestra, reunida con un equipo, les explica que van a hacer un dibujo entre todos los miembros del equipo (por ejemplo, una figura humana) e inicia la actividad nombrando y escribiendo una parte del dibujo que se quiere realizar (por ejemplo, “cabeza”). Un niño del equipo –el primero que interviene en la actividad- debe leer la palabra y, a continuación, dibujarla. Los demás miembros del equipo, le van corrigiendo y ayudando. A continuación, el mismo niño nombra y escribe otra parte del dibujo (por ejemplo, “ojos”, con la ayuda, si es necesaria, de sus compañeros). Seguidamente, otro niño lee la palabra escrita por su compañero, y dibuja la parte correspondiente. Y así sucesivamente hasta que se ha completado el dibujo.

Debe incentivarse que los demás miembros del equipo, mientras su compañero hace su tarea (leer, escribir, dibujar) interactúen con él indican-

do cómo debe hacerlo (“No, los brazos no salen de la cabeza, sino del tronco”...).

### El Álbum de Cromos

Se trata de una adaptación del Juego de las Palabras. Después de haber trabajado durante unos días sobre algún tema (en forma de centro de interés o de proyecto) el maestro o la maestra invita a cada alumno o alumna, en su equipo, que haga en una cuartilla un dibujo o escriba un pequeño texto (palabras sueltas, o alguna frase), o ambas cosas a la vez (dibujo y texto), sobre algo que más les ha gustado o llamado la atención del tema que han trabajado en el centro de interés o en el proyecto.

En cada equipo, cada niño o niña enseña a sus compañeros y compañeras su cuartilla, su “cromo”, y éstos opinan sobre el mismo, dicen si está bien o, si es necesario, le ayudan a cambiar algo, corregirlo o ampliarlo. Seguidamente pegan el “cromo” en el “álbum”, que puede tener forma de mural.

Finalmente, cada equipo enseña su mural a toda la clase, y el portavoz del equipo explica al resto de niños y niñas de los demás equipos los “cromos” elaborados por su equipo.

### La Sustancia

Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales –lo que es sustancial– de un texto o de un tema. Sigue la misma estructura que el Juego de las Palabras.

El profesor o la profesora invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase.

Una vez cada uno ha escrito su frase, uno de ellos, siguiendo un determinado orden, enseña a sus compañeros y compañeras de equipo la que él ha escrito y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan.



Lo mismo se hace con el resto de frases-resumen escritas por los demás miembros del equipo. Se hacen tantas «rondas» como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos consideran que son más relevantes o sustanciales.

Al final ordenan las frases que han confeccionado entre todos de una forma lógica y, a partir de ahí, hacen una copia para cada miembro del equipo, con lo cual disponen de un resumen básico de las principales ideas de un texto o del tema trabajado. De todas formas, en el momento de hacer este resumen final, cada uno en su libreta, no han de limitarse, si así lo prefieren, a copiar literalmente las frases elaboradas previamente entre todos, sino que pueden introducir los cambios o las frases que cada uno considere más correctas.

Atendiendo a estas estructuras de trabajo, proponemos organizar los apoyos dentro del aula, disponiendo al alumnado en equipos de trabajo heterogéneos. Cada docente atenderá la diversidad del alumnado, responsabilizándose de la mitad de los equipos y guiando su trabajo.

Ofrecemos a continuación una relación de tareas y posibles técnicas agrupándolas en torno a las Competencias Lingüística y Matemática, por bloques (1º y 2º EP / 3º y 4º EP / 5º y 6º EP).

COMPETENCIAS 1º Y 2º EP		
Competencia Lingüística 1º y 2º EP	Tarea	Técnica y Organización Aula
<b>Expresión escrita</b>	Redacta frases y oraciones sencillas con sentido.	<i>Folio giratorio</i>
<b>Expresión oral</b>	Realiza descripciones sencillas de imágenes utilizando un vocabulario adecuado.	<i>Cadena de preguntas</i>
<b>Vocabulario</b>	Emplea de manera natural palabras cotidianas	<i>El álbum de cromos</i>
<b>Fluidez lectora</b>	Lee en alto señalizando con buena pronunciación, sin titubeos, saltos, etc.	<i>Lectura compartida</i>
<b>Comprensión lectora</b>	Entiende el mensaje global de textos leídos.	<i>Parada de tres minutos</i>
<b>Capacidad de síntesis</b>	Identifica las ideas representativas de un texto.	<i>Juego de Palabras</i>
<b>Ortografía</b>	Identifica errores ortográficos al señalar la letra en la que se encuentra el problema.	<i>Lápices al centro</i>
Competencia Matemática 1º y 2º EP	Tarea	Técnica y Organización Aula
<b>Método científico</b>	Conoce diferentes instrumentos de medida elementales.	<i>El álbum de cromos</i>
<b>Símbolos/lenguaje</b>	Conoce expresiones del lenguaje matemático y las aplica en situaciones cotidianas.	<i>Parada de tres minutos</i>
<b>Cálculo</b>	Aplica su conocimiento para resolver situaciones cotidianas: sumas y restas, medidas habituales, etc.	<i>Folio giratorio</i>
<b>Razonamiento</b>	Aplica el razonamiento para resolver situaciones sencillas con la ayuda de otros.	<i>Parada de tres minutos</i>

COMPETENCIAS 3º Y 4º EP		
Competencia Lingüística 3º y 4º EP	Tarea	Técnica y Organización Aula
<b>Expresión escrita</b>	Elabora textos sencillos de 5-10 líneas sobre temas cotidianos con sentido y corrección.	<i>Folio giratorio por parejas</i>
<b>Expresión oral</b>	Describe situaciones o procesos sencillos, explica actividades, etc.	<i>Cadena de preguntas</i>
<b>Vocabulario</b>	Aprende y emplea de manera natural palabras técnicas.	<i>El juego de las palabras</i>
<b>Fluidez lectora</b>	Lee en alto sin señalar y cambia la entonación ante signos de interrogación o admiración.	<i>Lectura compartida</i>
<b>Comprensión lectora</b>	Entiende la idea principal y secundaria de los textos leídos.	<b>1-2-4</b>
<b>Capacidad de síntesis</b>	Identifica palabras clave de un texto y elabora resúmenes sencillos a partir de ellas siguiendo un guión.	<i>La sustancia</i>
<b>Ortografía</b>	Identifica errores ortográficos al señalar la palabra en la que se encuentra el problema.	<i>Lápices al centro</i>
Competencia Matemática 3º y 4º EP	Tarea	Técnica y Organización Aula
<b>Método científico</b>	Conoce y utiliza diferentes instrumentos de medida en situaciones cotidianas.	<i>El juego de las palabras</i>
<b>Símbolos/lenguaje</b>	Representa las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división.	<i>Folio giratorio por parejas</i>
<b>Cálculo</b>	Utiliza las operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir) en situaciones cotidianas.	<b>1-2-4</b>
<b>Razonamiento</b>	Resuelve situaciones sencillas aplicando la lógica de manera autónoma.	<b>1-2-4</b>

COMPETENCIAS 5º Y 6º EP		
Competencia Lingüística 5º y 6º EP	Tarea	Técnica y Organización Aula
<b>Expresión escrita</b>	Compone textos sencillos de 10-15 líneas de diferentes tipos (a partir de textos modelo) con coherencia.	<i>Folio giratorio</i>
<b>Expresión oral</b>	Expone ideas con orden y coherencia utilizando apoyo visual durante al menos 2 minutos.	<i>El número/ Números iguales juntos</i>
<b>Vocabulario</b>	Aprende y emplea de manera natural palabras técnicas.	<i>Los cuatro sabios</i>
<b>Fluidez lectora</b>	Lee en alto sin señalar, respetando todos los signos del texto.	<i>Lectura compartida</i>
<b>Comprensión lectora</b>	Entiende la idea principal y secundaria de los textos leídos.	<i>Saco de dudas / Cadena de preguntas</i>
<b>Capacidad de síntesis</b>	Elabora resúmenes sencillos reflejando en ellos las ideas principales.	<i>Mapa conceptual a cuatro bandas</i>
<b>Ortografía</b>	Identifica errores ortográficos al señalar la línea en la que se encuentra el problema.	<i>Lápices al centro</i>
Competencia Matemática 5º y 6º EP	Tarea	Técnica y Organización Aula
<b>Método científico</b>	Conoce y aplica las características básicas del método científico (deducción, hipótesis, etc.)	<i>Mapa conceptual a cuatro bandas</i>
<b>Símbolos/lenguaje</b>	Organiza la información en tablas, gráficos, diagramas y esquemas.	<i>Uno por todos</i>
<b>Cálculo</b>	Aplica conocimiento para resolver situaciones variadas: fracciones, porcentajes, probabilidad, etc.	<b>1-2-4</b>
<b>Razonamiento</b>	Resuelve situaciones complejas a partir de datos ofrecidos por otros.	<i>Los cuatro sabios</i>



## CONCLUSIONES

Pretendemos fomentar el aprendizaje entre iguales (parejas, equipos), favoreciendo su interacción social, trabajando de este modo la cohesión del grupo y la autoestima del alumnado.

## BIBLIOGRAFÍA

EL PROGRAMA CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coordinadores). Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Jesús Soldevila, Glòria Olmos, Alba Torner y Carles Rodrigo. Universidad de Vic.



# REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE DEMANDAS DE INTERVENCIÓN ASOCIADAS A NECESIDADES EDUCATIVAS

Autoría:

**Raúl Etxandi Goñi**

**Nerea López Gómez**

**Pablo Maravi Artieda**

**Helena Piérola Comas**

**M<sup>a</sup> Jesús Remón Crespo**

## **Resumen:**

El presente artículo surge del trabajo de coordinación llevado a cabo en el curso escolar 2021/22 por parte de las orientadoras y orientadores de los CPEIP de Zizur.

El contenido de trabajo en las sesiones de coordinación del equipo ha consistido en la revisión y contraste de uno de los instrumentos habituales de nuestra práctica orientadora: las hojas de registro de demandas de intervención

Por ello hemos recopilado las que se vienen utilizando en nuestros centros y, con la perspectiva práctica de nuestro quehacer, hemos compartido criterios de análisis de demandas y propuesto nuevos formatos que entendemos contribuyen a ofrecer una respuesta más adaptada a la ayuda que se nos solicita.

En concreto hemos revisado las hojas de registro de demanda tanto para la Etapa Infantil como Primaria. Así mismo hemos contrastado un formato para recogida y observación de necesidades asociadas al ámbito conductual.

**Palabras clave:** Enfoque colaborativo. Necesidades educativas. Análisis y reflexión compartidos.

## ANTECEDENTES

De entrada, nos parece necesario subrayar la idea de que la intervención de las orientadoras y orientadores escolares no puede concebirse de otra manera que bajo un enfoque sistémico, colaborativo.

Una de nuestras funciones se asocia con la colaboración en la respuesta a consultas sobre situaciones que resultan más difíciles o complejas. Ello requiere abrir el camino para el análisis de dichas situaciones y crear espacios e instrumentos que lo faciliten.

Nos parece de especial interés tener como criterio, antes de intervenir, escuchar y hacer preguntas que nos ayuden y que ayuden a quien hace la demanda a reflexionar, a identificar y distinguir factores asociados, así como a ampliar la observación. Es en este proceso compartido donde ya pueden surgir hipótesis y respuestas a la situación.

En este marco es donde se sitúa nuestro trabajo de este curso.

## OBJETIVO

Nuestro trabajo se ha relacionado con la revisión, contraste y reformulación de uno de los instrumentos habituales de nuestra práctica orientadora: las hojas de registro de demandas de intervención. Y ello con el objetivo de disponer de un soporte que nos ayude a definir más clara y contextualmente, el perfil de necesidades educativas para, en un marco colaborativo, identificar hipótesis explicativas y en su caso, propuestas de intervención.

Aunque los espacios mensuales de coordinación resultan insuficientes para poder desarrollar el trabajo, desde el equipo destacamos la oportunidad que estas sesiones nos ofrecen para repensar nuestra intervención. En este caso, las funciones relacionadas con la respuesta a las demandas asociadas a las diferentes necesidades educativas.

## REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE OBSERVACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Como se ha señalado, se han revisado y diseñado algunas hojas de observación y registro de demandas que se realizan con relación a diferentes necesidades educativas. Los documentos pretenden facilitar el registro de las mismas con relación a distintas áreas de aprendizaje y ámbitos de desarrollo.

En concreto, se han revisado:

1. Necesidades educativas: Etapa Infantil.
2. Necesidades educativas: Etapa Primaria.
3. Necesidades educativas en el ámbito conductual.

El formato de todas ellas se adjunta en los anexos finales.

## CONCLUSIONES

Consideramos que es necesario avanzar en este trabajo, identificando buenas prácticas que guíen una forma de actuación compartida a todos los orientadores y las orientadoras.

Nos parece imprescindible repensar nuestra función en el proceso de acompañar y proporcionar estrategias en aquellas tareas para las que nos solicitan ayuda introduciendo en nuestros tiempos el espacio para la reflexión compartida tratando de contener la urgencia y evitando respuestas o intervenciones precipitadas o incluso innecesarias.

Entendemos el trabajo colaborativo como una estrategia apropiada para el cambio y mejora. A través de la observación conjunta, del análisis y búsqueda de buenas prácticas,... se pueden generar cambios progresivos hacia metodologías cada vez más inclusivas.

El avance en este sentido también compromete nuestra función asociada a la evaluación psicopedagógica. Quizá sea preciso repensar esta intervención de forma compartida con un soporte de formación común que contemple también cómo ponderar el requerimiento administrativo de acuerdo a la identificación de determinados ejes diagnósticos.





Por otra parte, es imprescindible dar valor al carácter formativo del trabajo en equipo, y en concreto de las reuniones de orientadores y orientadoras, pues nos permite compartir el análisis de nuestra práctica y en su caso, repensarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

T. Huguet Comelles: *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Grao 2006.

## ANEXOS

1. Necesidades educativas Etapa Infantil.
2. Necesidades educativas: Etapa Primaria.
3. Necesidades educativas en el ámbito conductual



ANEXO 1

REGISTRO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ETAPA INFANTIL	
ALUMNO/ALUMNA	
MODELO LINGÜÍSTICO	IDIOMA FAMILIAR
CURSO	FECHA
TUTOR TUTORA	COTUTOR/COTUTORA
<b>SOLICITUD REALIZADA POR:</b> <input type="checkbox"/> Equipo docente <input type="checkbox"/> Familia	
<b>MOTIVO DE LA SOLICITUD:</b> <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje <input type="checkbox"/> Dificultades de lenguaje <input type="checkbox"/> Dificultades en el ámbito socioemocional <input type="checkbox"/> Precocidad / altas capacidades <input type="checkbox"/> Otros:	
<b>MEDIDAS ADOPTADAS</b> (en este curso y anteriores) Señalar medidas organizativas, curriculares, adaptación de materiales, refuerzos y valoraciones precedentes...	
<b>Apoyos dentro del centro:</b> <input type="checkbox"/> PT <input type="checkbox"/> PAL <input type="checkbox"/> Refuerzo	
<b>Apoyos externos:</b> <b>METODOLOGÍA A LA QUE RESPONDE MEJOR</b> <input type="checkbox"/> Rincones <input type="checkbox"/> Explicaciones orales <input type="checkbox"/> Asamblea <input type="checkbox"/> Propuestas cerradas <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Propuestas abiertas <input type="checkbox"/> Propuestas DUA Otros:	
<b>DEFASE CURRICULAR:</b> <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI (en torno a 1 año) <input type="checkbox"/> SI (más de un año)	
<b>LA FAMILIA HA SIDO INFORMADA DE LAS NECESIDADES, MEDIDAS ADOPTADAS Y DE LA SOLICITUD DE AYUDA:</b> <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI	
Acuerdos con la familia:	

DESARROLLO PSICOMOTOR
<input type="checkbox"/> <b>Presenta muy buenas capacidades en el área</b> <input type="checkbox"/> <b>No presenta dificultades en el área</b> EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO: <input type="checkbox"/> Coordinación general, equilibrio, tono muscular <input type="checkbox"/> Esquema corporal <input type="checkbox"/> Desarrollo perceptivo visual <input type="checkbox"/> Coordinación manual, grafomotricidad <input type="checkbox"/> Otros:

AUTONOMÍA PERSONAL
<input type="checkbox"/> <b>Presenta muy buenas capacidades en el área</b> <input type="checkbox"/> <b>No presenta dificultades en el área</b> EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO: <input type="checkbox"/> Control de esfínteres <input type="checkbox"/> Hábitos de higiene, alimentación y vestido <input type="checkbox"/> Desplazamientos en aula y centro (autonomía/ dependencia) <input type="checkbox"/> Otros:

LENGUAJE
<input type="checkbox"/> <b>Presenta muy buenas capacidades en el área</b> <input type="checkbox"/> <b>No presenta dificultades en el área</b> EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO: <b>* Aspectos comunicativos:</b> <input type="checkbox"/> Mirada atención sostenida, petición/negación <input type="checkbox"/> Organización de las ideas, vocabulario Observaciones:
<b>* Habla:</b> <input type="checkbox"/> Discriminación auditiva <input type="checkbox"/> Articulación fluidez, inteligibilidad Observaciones:
<b>* Acceso a la lectoescritura:</b> Observaciones:



### RAZONAMIENTO LÓGICO

**Presenta muy buenas capacidades en el área**    **No presenta dificultades en el área**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO:

- Seriaciones, clasificaciones,....    Conceptos básicos espacio temporales, cantidad  
 Numeración, cálculo mental

Observaciones:

### CONDUCTA

**Se observan fortalezas personales**    **No presenta dificultades en el área**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO:

- Llamadas de atención    Desafío, Oposicionismo    Impulsividad  
 Respeto a los límites    Adaptación a la dinámica de aula (asamblea, cuentos, juegos)

Observaciones:

### INTERACCIÓN

**Presenta adecuadas habilidades de interacción**    **No presenta dificultades**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES, ÉSTAS SE ASOCIAN A:

- Integración en el grupo    Aislamiento  
 Participación en juegos    Interacción con el adulto

Observaciones:

### ASPECTOS EMOCIONALES

**Gestión emocional adecuada a su edad**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES, ÉSTAS SE ASOCIAN A:

- Tolerancia a la frustración    Ansiedad    Inseguridad    Miedos    Somatizaciones

Observaciones:

### PERFIL DE APRENDIZAJE

Se centra en la tarea    Se distrae frecuentemente    Sigue las rutinas

Trabaja de forma autónoma    Necesita pautas marcadas

Ritmo de trabajo:    Normal    Lento    Impulsivo

Resistencia a la fatiga:    Adecuada    Escasa

Observaciones:

### INTERESES Y MOTIVACIONES

Señalar los intereses, gustos, motivaciones:

### FORTALEZAS

Señalar otros aspectos en los que destaca:

### OTROS DATOS DE INTERÉS

- Datos significativos de salud e informes médicos
- Coordinación con otros servicios:
  - CREENA    Servicios Sociales    Infanto Juvenil
  - Otros
- Higiene, cuidado y alimentación
- Colaboración familiar. Estilo educativo parental
- Conducta de sueño
- Asistencia

### OTRAS OBSERVACIONES



## ANEXO 2

REGISTRO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ETAPA PRIMARIA	
ALUMNO/ALUMNA	
MODELO LINGÜÍSTICO	IDIOMA FAMILIAR
CURSO	FECHA
TUTOR TUTORA	COTUTOR/COTUTORA
<b>SOLICITUD REALIZADA POR:</b> <input type="checkbox"/> Equipo docente <input type="checkbox"/> Familia	
<b>MOTIVO DE LA SOLICITUD:</b> <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje <input type="checkbox"/> Dificultades de lenguaje <input type="checkbox"/> Dificultades conducta <input type="checkbox"/> Dificultades de adaptación familiar, escolar <input type="checkbox"/> Precocidad / altas capacidades <input type="checkbox"/> Otros:	
<b>MEDIDAS ADOPTADAS</b> (en este curso y anteriores) Señalar medidas organizativas, curriculares, adaptación de materiales, refuerzos y valoraciones precedentes...	
<b>Apoyos dentro del centro:</b> <input type="checkbox"/> PT <input type="checkbox"/> PAL <input type="checkbox"/> Refuerzo	
<b>Apoyos externos:</b> <b>METODOLOGÍA A LA QUE RESPONDE MEJOR</b> <input type="checkbox"/> Rincones <input type="checkbox"/> Explicaciones orales <input type="checkbox"/> Asamblea <input type="checkbox"/> Propuestas cerradas <input type="checkbox"/> Proyectos <input type="checkbox"/> Propuestas abiertas <input type="checkbox"/> Propuestas DUA Otros:	
<b>DEFASE CURRICULAR:</b> <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI (en torno a 1 año) <input type="checkbox"/> SI (más de un año)	
<b>LA FAMILIA HA SIDO INFORMADA DE LAS NECESIDADES, MEDIDAS ADOPTADAS Y DE LA SOLICITUD DE AYUDA:</b> <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI	
Acuerdos con la familia:	

LENGUAJE
<input type="checkbox"/> Presenta muy buenas capacidades en el área <input type="checkbox"/> No presenta dificultades en el área EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO: <b>* Comprensión y expresión oral</b> Observaciones:
<b>* Lectura:</b> <input type="checkbox"/> Codificación <input type="checkbox"/> Ritmo y entonación <input type="checkbox"/> Comprensión Observaciones:
<b>* Escritura:</b> <input type="checkbox"/> Ortografía natural (omisiones, sustituciones,...) <input type="checkbox"/> Trazo <input type="checkbox"/> Organización de las ideas Observaciones:

MATEMÁTICAS
<input type="checkbox"/> Presenta muy buenas capacidades en el área <input type="checkbox"/> No presenta dificultades en el área EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO: <input type="checkbox"/> Numeración y operaciones <input type="checkbox"/> Cálculo mental <input type="checkbox"/> Resolución de problemas Observaciones:

OTRAS ÁREAS
Señalar observaciones significativas con relación a otras áreas: Ciencias, Música, Plástica, Aptitudes deportivas,...

### CONDUCTA

- Se observan fortalezas conductuales**     **No presenta dificultades en el área**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES INDICA EN QUÉ ASPECTO:

- Llamadas de atención     Desafío, Oposicionismo     Impulsividad  
 Respeto a los límites     Adaptación a la dinámica de aula (asamblea, cuentos, juegos)

Observaciones:

### INTERACCION

- Presenta adecuadas habilidades de interacción**     **No presenta dificultades**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES, ÉSTAS SE ASOCIAN A:

- Integración en el grupo     Aislamiento     Participación en juegos  
 Relación de dependencia     Interacción con el adulto

Observaciones:

### ASPECTOS EMOCIONALES

- Gestión emocional adecuada a su edad**

EN CASO DE PRESENTAR DIFICULTADES, ÉSTAS SE ASOCIAN A:

- Tolerancia a la frustración     Ansiedad     Autoconcepto     Miedos  
 Autoconcepto     Somatizaciones

Observaciones:

### PERFIL DE APRENDIZAJE

- Se centra en la tarea     Se distrae frecuentemente     Sigue las rutinas

- Trabaja de forma autónoma     Necesita pautas marcadas

Ritmo de trabajo:     Normal     Lento     Impulsivo

Resistencia a la fatiga:     Adecuada     Escasa

Agenda escolar    Organización del material

Reforzadores a los que responde

Observaciones:

### INTERESES Y MOTIVACIONES

Señalar los intereses, gustos, motivaciones:

### FORTALEZAS

Señalar otros aspectos en los que destaca:

### OTROS DATOS DE INTERÉS

- Datos significativos de salud e informes médicos
- Coordinación con otros servicios:
  - CREENA     Servicios Sociales     Infanto Juvenil
  - Otros
- Higiene, cuidado y alimentación
- Colaboración familiar. Estilo educativo parental
- Asistencia

### OTRAS OBSERVACIONES



ANEXO 3

REGISTRO CONDUCTA	
TUTOR TUTORA	CURSO
ALUMNO/ALUMNA	
FECHA	
DESCRIPCION DE LA CONDUCTA	
<b>TIPO CONDUCTA DISRUPTIVA</b>	
<input type="checkbox"/> Negación sistemática a hacer algo	<input type="checkbox"/> Demanda excesiva de atención
<input type="checkbox"/> Movimiento continuo	<input type="checkbox"/> Agresividad verbal
<input type="checkbox"/> Agresividad física	<input type="checkbox"/> Destruye cosas
<input type="checkbox"/> Conducta auto lesiva	<input type="checkbox"/> Conducta sexual inapropiada
<input type="checkbox"/> Otros (especificar):	
Indicar ejemplos de conductas observadas:	
<b>FRECUENCIA CONDUCTA</b>	
<input type="checkbox"/> Puntual <input type="checkbox"/> Ocasional <input type="checkbox"/> Bastantes veces <input type="checkbox"/> Muy frecuente	
<b>INTENSIDAD CONDUCTA</b>	
<input type="checkbox"/> Leve <input type="checkbox"/> Moderada <input type="checkbox"/> Grave	
<b>DURACION CONDUCTA</b>	
<input type="checkbox"/> Segundos <input type="checkbox"/> Minutos <input type="checkbox"/> Más de media hora	
<b>¿LA CONDUCTA SE DA ANTE LA MISMA SITUACIÓN?</b> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	

DESENCADENANTES. Qué ocurre antes de la conducta
<b>DESENCADENANTES RÁPIDOS</b> Favorecen la aparición de la conducta. Ésta no se da sin ese desencadenante.
<b>TIPOS</b> <input type="checkbox"/> Tareas que no le gustan <input type="checkbox"/> Hacer una tarea difícil <input type="checkbox"/> No poder hacer algo que quiere <input type="checkbox"/> Los demás no le hacen caso <input type="checkbox"/> Hablarle de forma que no le gusta <input type="checkbox"/> Otros (especificar):
<b>MOMENTOS DEL DIA</b> (especificar) Cuando es <b>más probable</b> que aparezca la conducta:  Cuando es <b>menos probable</b> que aparezca la conducta:
<b>LUGAR</b> (especificar) Donde es más probable que aparezca la conducta:  Donde es menos probable que aparezca la conducta:
<b>SOCIAL</b> (especificar) Con qué <b>personas</b> es <b>más probable</b> que aparezca la conducta:  Con qué <b>personas</b> es <b>menos probable</b> que aparezca la conducta:
<b>DESENCADENANTES LENTOS</b> Cuando están presentes y se da el desencadenante rápido, aumentan la probabilidad de aparición de conducta problemática.
<input type="checkbox"/> Precisa más anticipación de las actividades <input type="checkbox"/> Cúmulo de actividades fuera de rutinas <input type="checkbox"/> Excesiva carga de actividades que le cuesta más esfuerzo o que está empezando a aprender <input type="checkbox"/> Horario inadecuado (en casa, cole) <input type="checkbox"/> N° de personas elevado en el lugar <input type="checkbox"/> Ritmo de sueño (no dormir) <input type="checkbox"/> Alimentación (no come, come mal) <input type="checkbox"/> Medicación <input type="checkbox"/> Complicación médica <input type="checkbox"/> Otros:





**FACTORES SOCIALES INFLUYENTES**

- Una orden/ instrucción
- Que se le desaprobe/corrija
- Que se hable delante acerca de él/ella
- Nivel de atención que recibe de otras personas
- Presencia/ausencia de una persona concreta
- Una discusión con otra persona
- Una burla, una mirada de otra persona
- Gestos tono de voz determinados
- Otros (especificar):

**FACTORES DIDÁCTICOS INFLUYENTES**

- Necesita actividades más adecuadas a su competencia
- Necesita más ayuda y supervisión individual
- Necesita más / diferentes refuerzos
- Necesita cambio de tipo actividad más frecuente
- Cambios no previstos de actividades

**FACTORES FÍSICOS DEL ENTORNO INFLUYENTES**

- Interrupciones
- Cambios repentinos o no anticipados de entorno
- Elementos sensoriales: ruidos, temperatura

**FACTORES MÉDICOS**

- Enfermedad
- Dolor/disconfort

**CONSEQUENTES**

**Qué hacemos ante la conducta:**

- Ignorar
- Explicar verbalmente que la conducta no es adecuada
- Contener (agresión autolesión)
- Proporcionar alguna consecuencia (especificar)
- Llevar a otro espacio (especificar cuál)
- Enseñar formas alternativas de conducta
- Otras (especificar):

**Qué obtiene el alumno/ la alumna a continuación de la conducta:**

- Consigue algo que quería: atención, contacto físico, hacer una actividad,...  
Especificar:
- Evita algo que no quería: hacer una tarea, participar en una actividad,..  
Especificar:
- Ni consigue ni evita algo  
¿Se puede identificar la función de la conducta? Para qué la utiliza

**REFORZADORES. Cosas que agradan al alumno / a la alumna**

- Que se le escuche o atienda
- Que se le apruebe verbalmente
- Que se le hagan cumplidos
- Que se ofrezcan gestos de aprobación
- Que se le sonría o se le muestren señales de asentimiento
- Participar en determinadas actividades de grupo (especificar)
- Realizar actividades concretas (especificar)
- Juegos (especificar):
- Otros (especificar):

**PUNTOS FUERTES**

Identificar qué puntos fuertes se aprecian en el alumno o alumna

**MEDIDAS ADOPTADAS**

Explicar brevemente qué acciones se **han llevado** a cabo y **SI** han funcionado

Explicar brevemente qué acciones se **han llevado** a cabo y **NO** han funcionado



# EL USO DE LAS METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN SECUNDARIA. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Autoría:

**María R. Aguirre Sengariz**

**Carmen Alós Gil**

**Olga Antúnez Caballero**

**Asunción Giménez Jiménez**

**Paula Ramilo Fernández**

## **Resumen:**

Este artículo recoge los resultados de un estudio descriptivo sobre el uso de metodologías inclusivas en el aula, a partir de las respuestas obtenidas a través de un formulario aplicado a una muestra de profesorado de Educación Secundaria de institutos públicos de Navarra.

Los resultados vienen a indicar que a pesar de que hay casi unanimidad en la necesidad y el valor de las metodologías activas para favorecer la inclusión, la realidad nos indica que hay todavía un porcentaje muy amplio que tiene dificultades para llevarlas a cabo por diferentes motivos, falta de tiempo para coordinación, de formación, etc.

**Palabras clave:** Educación secundaria, inclusión, atención a la diversidad, metodologías activas, docencia compartida, aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, trabajo por proyectos, tutoría entre iguales, aprendizaje basado en problemas, tertulias dialógicas, nuevas tecnologías, gamificación.

## INTRODUCCIÓN / CONTEXTUALIZACIÓN

El objetivo de este estudio es conocer las estrategias que aplica el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el aula, así como las dificultades que encuentra para avanzar en la inclusión educativa; es decir, que la totalidad del alumnado pueda participar y aprender en el mismo contexto.

Nos hemos centrado especialmente en la docencia compartida ya que es una de las actividades palanca que desde el departamento de Educación se están impulsando.

Se trata de conocer la realidad de nuestros centros, compartir buenas prácticas y detectar las áreas de mejora, que sirvan tanto para desarrollar la labor docente, como para delimitar nuevas líneas de actuación de los orientadores/as en el ámbito del asesoramiento educativo.

## MÉTODO UTILIZADO

Se ha realizado un estudio descriptivo, en el que se analiza la frecuencia de los resultados obtenidos a través de un cuestionario (formulario Google) para conocer la percepción y el uso que hace el profesorado de las metodologías inclusivas.

El formulario ha sido enviado a cincuenta centros educativos de Educación Secundaria.

A continuación, presentamos el análisis de los datos obtenidos y unas conclusiones con una valoración cualitativa de los mismos.

## ANÁLISIS DE DATOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado.

Han respondido a este formulario 274 profesores/as de 30 centros.

## Departamentos didácticos

En esta muestra quedan representados todos los departamentos didácticos de los centros, con los siguientes porcentajes de respuesta:

DEPARTAMENTOS	PORCENTAJE
CIENCIAS NATURALES	13,1%
MATEMÁTICAS	12,8%
ORIENTACIÓN	11,7%
LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA	10,6%
TECNOLOGÍA	8,4%
INGLÉS	6,9%
CIENCIAS SOCIALES	5,5%
EDUCACIÓN FÍSICA	5,5%
MÚSICA	4,7%
EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	4,4%
EUSKERA	4%
FILOSOFÍA	2,9%
ECONOMÍA	2,2%
FRANCÉS	1,5%
CULTURA CLÁSICA	1,1%
RELIGIÓN	1,1%
OTROS	3,3%

## Programas en los que los centros participan

De los centros que han respondido, participan en el Programa PROEDUCAR el 53,3%; en PROA+, el 27%; en el Programa Laguntza el 24,8%; el 24% participa en el Programa Skolae y casi el 18% de los centros no participa en ninguno de ellos.

Por otro lado, un 3% del profesorado desconoce si en su centro se lleva a cabo algún programa.

Otros centros participan en programas diferentes, como eTwinning, Erasmus+..., pero con porcentajes mucho menos representativos.

### Valoración de las metodologías activas

Prácticamente la totalidad del personal docente (94.9%) considera que las metodologías activas ayudan a atender a la diversidad.



### Estrategias utilizadas

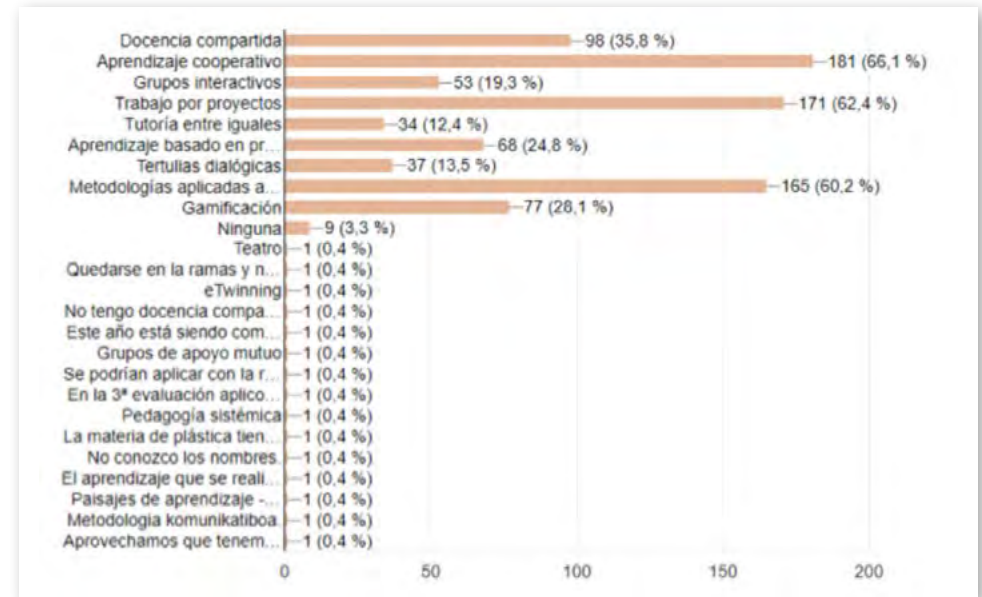
Ante la consulta de las estrategias que se utilizan en el aula, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y las metodologías TIC son las más aplicadas (más de un 60% del profesorado afirma utilizarlas).

La docencia compartida es utilizada por el 35,8% del profesorado.

Le siguen la gamificación y el aprendizaje basado en problemas.

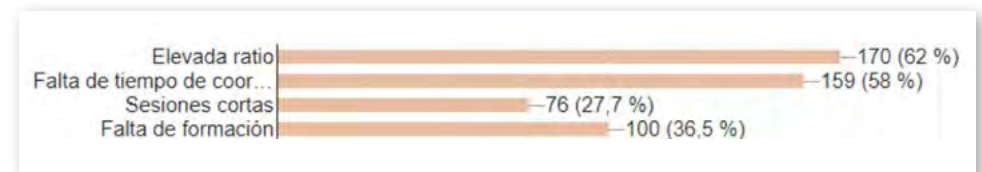
Menos aplicadas resultan los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la tutoría entre iguales.

Un 3,3% afirma no utilizar ninguna metodología en concreto.



### Dificultades

Las dificultades más significativas a la hora de aplicar las metodologías anteriores son la ratio elevada, falta de tiempo de coordinación, escasa formación y sesiones cortas.



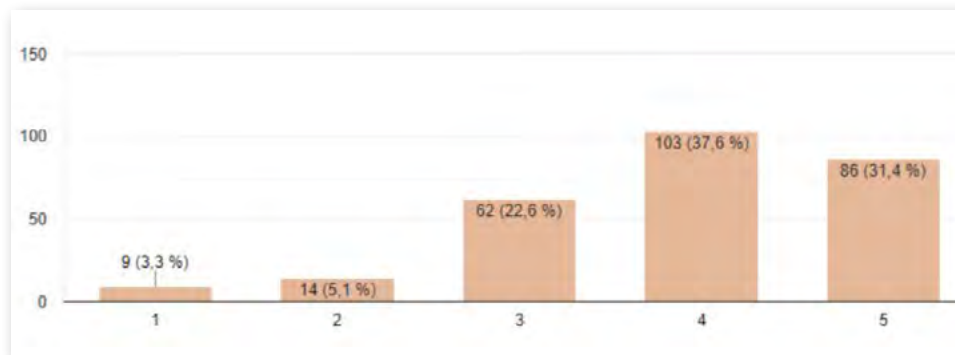
**Docencia compartida:**

Casi el 60% del profesorado ha trabajado o trabaja en docencia compartida.

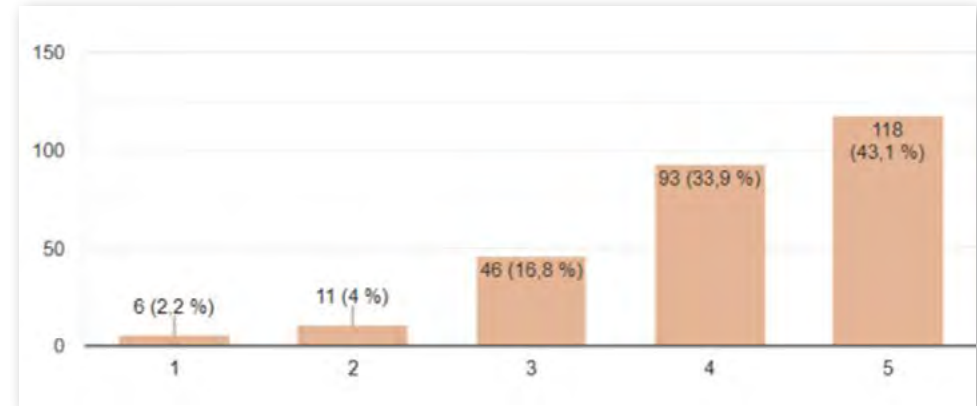


Hemos realizado 4 preguntas dicotómicas en un formato escala Likert para valorar la DC, los resultados se muestran en diagramas de barras.

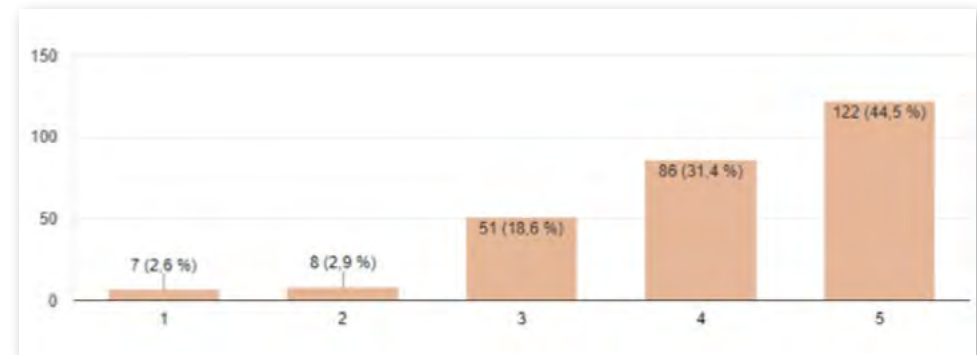
En el siguiente gráfico de barras se indica que el 69% del profesorado considera que la docencia compartida mejora la labor docente (sumando los porcentajes de las columnas 3 y 4).



Un 77% considera que la docencia compartida mejora la atención al alumnado.



Casi un 76% de las personas que responden creen que beneficia la gestión del aula.



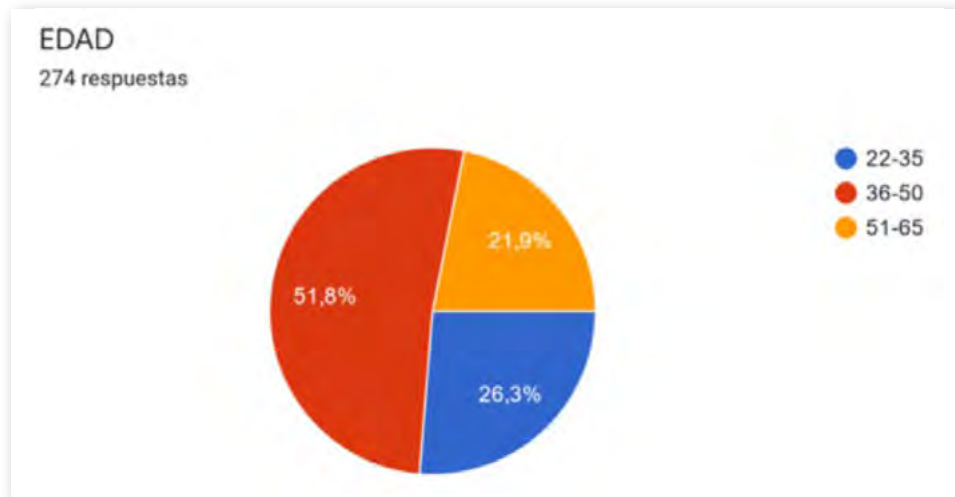
### Edad

Más de la mitad de las personas que han respondido tienen entre 36 y 50 años. Un cuarto, aproximadamente, son más jóvenes (entre 22 y 35 años) y, por último, el resto tienen más de 51 años.

Prácticamente la totalidad del profesorado de entre 22 y 35 años aplica metodologías activas en el aula.

El profesorado con una edad comprendida entre 36 y 50 años supone un porcentaje del 90%.

La totalidad del profesorado de más de 51 años aplica dichas metodologías.



### Rango de edad 22-35 años:



### Rango de edad 36-50 años:



### Rango de edad 51-65 años:





## CONCLUSIONES

Aunque el conocimiento y el valor de las metodologías activas está ampliamente extendido, vemos que todavía hay un porcentaje amplio de profesorado que no hace un uso generalizado de las mismas.

Casi la totalidad afirma utilizarlas de manera genérica, pero, cuando desglosamos los resultados, vemos datos llamativos: por ejemplo, un 41% de los docentes manifiesta que no trabaja o no ha trabajado nunca en docencia compartida.

Las más utilizadas con diferencia son las NNTT, seguidas del aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos.

Otro dato llamativo es que, cuando se pregunta sobre el uso de metodologías activas en el aula, cabría esperar mayor uso a menor **edad del docente**. No obstante, nos encontramos que en la franja de mayor edad (51-65 años) es donde más se utilizan. Bien es verdad que la muestra no es muy amplia y podría deberse a eso, pero parece ser que la experiencia juega un papel positivo en su uso.

También es significativo que todavía haya profesorado que manifieste no usarlas, a pesar de que sea un porcentaje muy pequeño, y más teniendo en cuenta que un gran porcentaje afirma que sus centros están participando en programas como PROEDUCAR, PROA+, etc.

Estos datos nos llevan a plantear que todavía hay un arduo trabajo por hacer en este sentido y debemos revisar el papel de la Orientación y sus posibles aportaciones.

Una de las conclusiones más importantes es cómo el trabajo de orientación se tiene que sumar al nuevo enfoque de la inclusión que se recoge en la LOMLOE y redefinir en gran medida la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, donde ha de primar el **asesoramiento colaborativo** al profesorado en vías de poder atender el principio de **personalización**, que ha de dirigir nuestra intervención con el alumnado.

Más que nunca debemos centrar nuestra formación en el **conocimiento de los procesos de aprendizaje** y en la neurociencia educativa, que es la base para entender dichos procesos y poder establecer una didáctica y metodo-

logía adaptadas a cada alumno/a y dirigirnos hacia el Diseño Universal de Aprendizaje DUA.

Debemos entrar en las aulas y conocer en primera persona los contextos de aprendizaje. Si atendemos a las diferentes modalidades de docencia compartida, podemos participar activamente en el aula y convertirnos en expertos observadores.

La **observación** es una herramienta que ayuda a conocer lo que pasa en su contexto y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, evalúa la práctica educativa para mejorarla. Esto nos ayudará a conocer prácticas docentes exitosas, y poder llevar a cabo el asesoramiento colaborativo desde la experiencia de dichas prácticas, tanto de las que funcionan, como de aquellas que conviene revisar, introducir o modificar.

Por otro lado, permite conocer cómo aprende el alumnado para ajustarnos a sus necesidades.

Realizar cambios profundos en el sistema educativo y generalizar el uso de las metodologías activas para lograr una mayor inclusión es un proceso arduo y costoso, más en un sistema educativo a veces anclado en el pasado y con resistencia a los cambios. En ese sentido, como orientadoras y orientadores, podemos contribuir facilitando los procesos dentro de nuestro ámbito de intervención, a través del asesoramiento, colaborando en la organización de las metodologías y su implementación en el aula, sensibilizando a los equipos docentes, y promoviendo la coordinación y colaboración para mejorar la práctica.

Es importante promover la investigación acción, por lo que estudios en los propios centros educativos a través de cuestionarios o recogida de información de otro tipo, nos puede ayudar a delimitar el punto de partida en el que nos encontramos y poder implicar a toda la comunidad educativa.

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar, y quien enseña aprende a aprender”.*

Paulo Freire

# BIENESTAR EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autoría:

**Beñat Azkona Goñi**

**Rosa Garrido Díaz**

**M<sup>a</sup> Carmen Muñoz Oroz**

**Sonia Peláez Rico**

**Haizea Sánchez Larequi**

## Resumen:

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y en anteriores leyes educativas, se establece la importancia de desarrollar la educación emocional en el aprendizaje del alumnado, a lo largo de las diferentes etapas educativas y como parte de su ciclo vital. Se trata, por tanto, de un proceso continuo y permanente, que requiere de un tratamiento transversal a través de las diferentes áreas curriculares. Desde nuestra labor como Orientadores/as y dentro del Plan de Acción Tutorial, se proponen una serie de actividades dirigidas al alumnado de 1<sup>a</sup> y 2<sup>o</sup> ESO, concretadas en los siguientes bloques: conciencia emocional, autocontrol, motivación, empatía y habilidades socioemocionales.

**Palabras claves:** Educación emocional, competencias emocionales, Inteligencia emocional, evaluación, aprendizaje, TIC, comunicación, didáctica, experiencia.

## INTRODUCCIÓN

La educación emocional es una parte esencial de la educación de cualquier persona y en especial del alumnado de la etapa de secundaria, teniendo en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentran. Es preciso conseguir que el alumnado sea emocionalmente competente, lo que requiere una práctica continua y un esfuerzo compartido por todos los integrantes de la comunidad educativa. Este tipo de aprendizaje, es necesario iniciarlo desde la infancia y continuarlo a lo largo de toda la escolaridad.

## MARCO TEÓRICO

Existen diversas definiciones que centran su atención en diferentes dimensiones de la orientación educativa. No obstante, ésta puede entenderse como un proceso integrado al currículo que pone su énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en las áreas afectiva, emocional, escolar y vocacional (M. E. Diseño curricular, 1997).

En este sentido, Bisquerra (2003, p. 7) destaca que la *“educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”*. Así, este mismo autor (2003, p. 7) considera que el objetivo de la educación emocional será el *“desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar”*.

Todo ello deberá desarrollarse a través de *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano”* (Bisquerra, 2002, p. 587).

Dueñas (2002), que también remarca la importancia de que el contexto escolar atienda la inteligencia emocional, propone que se deben perseguir los siguientes objetivos:

- ★ Conseguir una vida emocional positiva para afrontar la vida adulta de forma serena y fructífera.
- ★ Desarrollar la capacidad de gestionar las emociones.
- ★ Desarrollar habilidades sociales e interpersonales en el marco de un desarrollo afectivo equilibrado.
- ★ Desarrollar la capacidad de motivarse a uno mismo para conseguir una vida personal productiva y, gracias a ella, la autorrealización.
- ★ Desarrollar la capacidad para enfocar los problemas de manera adecuada.

Goleman (1995) conceptualiza la inteligencia emocional como una metahabilidad que determinará la destreza que se podrá alcanzar en otras facultades. Su importancia será significativamente más importante en factores como el ajuste personal, las relaciones interpersonales y el rendimiento en el trabajo.

Dueñas (2002) considera que hay cierta unanimidad en la consideración de que para desarrollar una adecuada educación emocional deben atenderse los cinco factores propuestos por Goleman en el año 1995:

- ★ La conciencia emocional, es decir, ser consciente de uno mismo, de la existencia y del sentimiento de la vida.
- ★ El autocontrol o la capacidad de controlar los propios sentimientos y el estado de ánimo.
- ★ La motivación, ser constante, perseverante y tolerar la frustración.
- ★ La empatía o la capacidad de entender las emociones del otro y ponerse en su lugar.
- ★ a habilidad social, que por su parte, se entiende como la capacidad de interactuar con los demás, orientarse a los otros, colaborar, ayudar o la pertenencia al grupo.

Dueñas (2002) incide en que la educación debe ir más allá del área cognitiva y que para ello debe englobar el total de la personalidad. En este contexto, Álvarez y Bisquerra (1996) consideran que la orientación educativa, como función global de la educación, proporciona la ayuda necesaria para que el alumno pueda desarrollarse integralmente.



## MARCO LEGAL

La LOMLOE, en su preámbulo hace referencia a que se debe poner “*especial atención a la educación emocional*”. En el artículo 19, donde se establecen los Principios pedagógicos, se establece que se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión. Asimismo, en el artículo 25 de la mencionada ley se hace referencia a “*que la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias*”.

Por su parte, el 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 (modificado por el Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio) recoge que todo el alumnado tiene derecho a recibir una formación integral que contribuya al desarrollo de su personalidad. En este mismo apartado se especifica el derecho del alumnado a recibir una “*educación emocional que facilite afrontar adecuadamente las relaciones interpersonales*”.

Por otra parte, en el artículo 7 de la Decreto Foral 47/2010 donde se establecen las medidas de prevención que deben desarrollarse para garantizar la correcta convivencia del centro, se recoge la necesidad de diseñar un “*plan de acción tutorial con objetivos y contenidos sobre convivencia, habilidades socio-emocionales*”.

En el Decreto Foral 66/2010 de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativo y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, se establece entre los principios que rigen la orientación educativa en la Comunidad Foral de Navarra que se concreta en la tutoría y en el asesoramiento especializado a lo largo de toda la escolaridad, incidiendo especialmente en la transición entre las etapas educativas, favoreciendo los procesos de madurez personal, vocacional y profesional que conducen a la toma de decisiones.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades se desarrollarán a lo largo de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Concretamente, en 1º de la ESO se trabajarán la conciencia emocional, el autocontrol y la motivación. Para el 2º curso de la ESO se realizarán las actividades de empatía y habilidades socioemocionales.

No debe olvidarse que se tratan de dimensiones complejas e interrelacionadas las unas con las otras. No obstante, cada una de las actividades propuestas tendrán como objetivo principal el trabajo de uno de los cinco factores propuestos por Goleman.

### Objetivos generales

- Reflexionar e identificar con precisión las emociones y sentimientos propios y de los demás.
- Favorecer las relaciones interpersonales y prosociales, favoreciendo con ello el clima de convivencia para mejorar el bienestar emocional.
- Implicarse en las vivencias emocionales de las personas que nos rodean.
- Aceptar y aprender a regular las emociones propias ajustándose a cada contexto.
- Adquirir estrategias y herramientas para hacer frente a diversas situaciones de manera emocional y racional.
- Capacitar al alumnado para tomar decisiones de manera consciente y responsable.



Capacidades	Competencia social y ciudadana	Responsable	Tutor/a	Dirigido a	Alumnado 1º ESO											
<b>Justificación</b>	Se ve necesaria una intervención socioemocional (Alvarez, 2001) por el actual déficit de madurez emocional del alumnado que provoca escasa actitud y motivación en lo académico. Damasio destaca la relación del papel de las emociones en la toma de decisiones, demostrando la poca relevancia de la capacidad intelectual en el logro profesional de las personas (Fernande Berrocal y Extremera, 2002). Enfatiza la importancia del desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo.															
<b>Recursos</b>	Programa Inteligencia Emocional de Educación Secundaria de la Diputación Foral de Guipuzkoa para 1º y 2º ESO. Guía profesorado y fichas alumnado.															
<b>Obj. General</b>	Facilitar al alumnado herramientas de autoconocimiento o conciencia emocional															
Obj. Específico	Actividades	Desarrollo	Temporalización													
			S	O	N	D	E	F	M	A	M	J				
Saber identificar que emociones estamos sintiendo en cada momento	Conozco mis emociones	Se introduce el tema para reflexionar en relación a si somos conscientes de lo que sentimos, haciendonos preguntas de que estoy sintiendo ahora, cómo estoy, qué me ha producido...con la idea de ir conociendo nuestras emociones.		X	X											
		Escribir: "Una situación que me saca de mis casillas", "Una situación que me produce alegría", "Una situación que me produce miedo", "Una situación que me deja cabizbajo/a". Responder: ¿Quién crea la situación?, ¿Cuándo y como sucede?, ¿Qué hago yo?, ¿Cómo respondo?, ¿Qué siento entonces?, Esa situación hace que yo.....		X	X											
		En grupos cada alumno contará a otra persona las situaciones prestando atención		X	X											
		El alumno que quiera, pondrá un ejemplo de cada emoción, el resto escuchará.		X	X											
Conocer nuestras emociones y lo que las produce, compartirlas con nuestros compañeros y compañeras	Me sonrojo....	Se introduce el tema diciendo: Cuando me sonrojo, me alegro, me enfado, tengo miedo...el cuerpo refleja de una manera u otra lo que estoy sintiendo.		X	X											
		Se inicia el ejercicio escuchando la canción: Hotzikara/Escalofrío de Ken Zazpi		X	X											
		Individualmente completar frases: <i>Me sonrojo....Siento los latidos acelerados....Me sudan las manos, la cara....Aprieto los labios....Agacho la cabeza....Se me seca la boca....</i> Leer un texto y debatir en grupo.		X	X											
		En grupos de 3 ó 4 pensarán que harán si le pasa a ellos/ellas lo mismo que le pasa a Imanol y contestarán a unas preguntas: <i>¿Qué se siente en el cuerpo? ¿Qué pasa por la cabeza? ¿Qué es lo que haces y cuales son las conclusiones?</i>		X	X											
		En gran grupo, en la pizarra: <i>¿Qué es lo que me preocupa cuando me enfado, cuando me pongo nervioso/a.</i> No se debe valorar lo que escribe el resto.		X	X											
Evaluar las actividades	Evaluación	Se valorará compartiendo la información entre el profesorado.			X											
		En la sesión de evaluación se compartirá el efecto a largo plazo.			X											
		Como elemento de mejor continuada y calidad educativa												X		
<b>Evaluación</b>	Estándares y Herramientas	Cuestionario grado de participación, satisfacción, clima de grupo, comunicación-escucha, grado de consecución de objetivos. De manera subjetiva: elementos positivos y dificultades, cómo las mejorarias e impresión subjetiva de la sesión.														
	Seguimiento	El alumnado escribirá un diario narrando las conductas aparecidas, los contenidos que se expresan y los productos o resultados.														
		Trimestralmente se compartirá mediante drive un registro de las actividades realizadas y su valoración para ir adaptando posibles cambios y reajustes si fuera necesario como parte de la evaluación continua y formativa														





Competencias	Competencia social y ciudadana		Responsable	TUTOR/A		Dirigido a	1º ESO												
<b>Justificación</b>	Un componente fundamental de la inteligencia emocional será el autocontrol. Éste aspecto implica el reconocimiento de las emociones y la capacidad del individuo para gestionarlas de una manera adaptada. Así estará relacionado con aspectos como la capacidad para motivarse, para mantener relaciones interpersonales saludables, la perseverancia o la responsabilidad sobre los propios actos.																		
<b>Recursos</b>	Personales: Tutor/a. Materiales: Videos (1.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8O9pFf6a1-A">https://www.youtube.com/watch?v=8O9pFf6a1-A</a> ; 2.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vso2GR3s0uc">https://www.youtube.com/watch?v=vso2GR3s0uc</a> ; 3.- <a href="https://vimeo.com/165809480">https://vimeo.com/165809480</a> )																		
<b>Obj. General</b>	Favorecer el desarrollo del autocontrol en el alumnado a través del reconocimiento de las emociones y su posterior gestión.																		
Obj. Específico	Actividad	Desarrollo	Temporalización																
			S	O	N	D	E	F	M	A	M	J							
A U T O C O N T R O L	Presentación general de la actividad	Presentación general		X															
	Reeconocer la relación entre las emociones y las conductas	Presentar la actividad.	Explicar brevemente la relación entre las emociones y las conductas.					X											
		Visualizar cortos.	<u>Little Icarus (Pequeño Ícaro) (1)</u>					X											
		Propuestas de cortos (enlaces)	<u>Ojalá nunca (2)</u> <u>Course of nature (El curso de la naturaleza) (3)</u>					X											
		Análisi de los cortos e pequeño grupo	Cuestionarios: ¿Qué les pasa a los protagonistas? ¿Cómo se sientan? ¿Qué emociones reconoces en ellos? ¿Cómo actúan? ¿Cómo te sentirías tú en su lugar? ¿Cómo actuarías tú?					X											
		Compartir en gran grupo	Compartir el trabajo de cada uno de los grupos y sacar conclusiones generales.					X											
	Autoconocimiento. Analizar las propias emociones y las conductas que les siguen.	¿Cúando pierdo el control? ¿Qué hago	Fomulario individual donde los alumnos recogen los momentos en los que han perdido el control (se lo llevan a casa y lo completan durante unas semanas).						X										
		Análisis compartido del formulario	En una sesión de tutoría se comparte (primero en pequeño grupo y luego en gran grupo) lo recogido en el formulario. Se analizan situaciones, las emociones, las conductas y las estrategias. Los alumnos las comparten.								X								
	Desarrollo de estrategias de autocontrol	Desarrollo de estrategias de autocontrol propias	Desarrollo de estrategias de autocontrol. Se entrega un fomulario donde los alumnos pueden anotar cúando las han necesitado. cómo se han sentido, si les han sido útiles y cómo podrían mejorarlas								X								
	Evaluación de las estrategias	Evaluación	Análisis individual. Propuestas de mejora.								X								
Análisi grupal. Propuestas de mejora.										X									
EVALUACIÓN	Sesiones de la tutoría	Se valorará compartiendo la información entre los distiontos profesores participantes.								X	X	X	X						
	Sesiones de evaluación	En la sesión de evaluación se compartirá el efecto a largo plazo.								X								X	
	Realización de memoria	Como elemento de mejor continuada y calidad educativa																X	
Evaluación	Estándares	Nivel de satisfacción, grado de participación, clima del grupo, comunicacion-escucha, grado de obtención de objetivos																	
	Herramientas	Cuestionario, obsevación, hora de seguimiento																	
	Seguimiento	Hoja de seguimiento y valoración con con valoración de elementos positivos , dificultades y propuesta de mejora e impresion subjetiva. Sesiones de tutoría, sesiones de evaluación y sesión para realización de la memoria																	





Competencias	Competencia social y ciudadana		Responsable	TUTOR/A		Dirigido a	1º ESO						
Justificación	La necesidad de abordar el fracaso escolar como un problema complejo que se produce por múltiples y diferentes causas, aunque hay ciertos aspectos comunes, la falta de motivación y la falta de autoestima del alumnado. La autoestima y el concepto de uno mismo están en la base del futuro éxito o fracaso escolar, así como la actitud del profesorado hacia el alumnado.												
Recursos	Mejorar la atención y motivación del alumnado a través de las TIC (dinámicas de motivación para estudiantes y trabajadores lifeder.com ventura educación: : <a href="https://vaventura.com/wp-content/uploads/2014/07/T1012017-Motivaci%C3%B3n.pdf">https://vaventura.com/wp-content/uploads/2014/07/T1012017-Motivaci%C3%B3n.pdf</a>												
Obj. General	Conocer y facilitar estrategias y metodologías motivadoras al alumnado y profesorado.												
Obj. Especifico	Actividad	Desarrollo	Temporalización										
			S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	
M O T I V A C I Ó N	Romper con el ciclo del fracaso Crear un ambiente motivador	Conocer al alumnado		X									
		Demostrar interés por cada uno de ellos		X									
		Mantener expectativas positivas		X									
		Fomentar la participación									X		
		Variar las metodologías de enseñanza									X		
Fomentar la cultura del esfuerzo y la autoestima del alumnado	Sus intereses y dificultades importan	Empatía y sensación de protección por parte de la comunidad educativa									X		
		Trabajar pequeñas metas alcanzables									X		
		Reforzar y validar los pequeños objetivos alcanzados de forma verbal									X		
		Centrarse en los resultados y mejoras y no tanto en las notas									X		
Evaluar la actividad	Sesiones de tutoría	Se valora compartiendo las experiencias de diferentes docentes									X		
	Sesiones de evaluación	Se compartirá el efecto a largo plazo en las sesiones de evaluación							X			X	
	Realización de memoria	Como elemento de mejora continuada y calidad educativa									X	X	
Evaluación	Estándares	Grado de participación, clima del grupo, comunicación-escucha en el aula, consecución de obtención de objetivos											
	Herramientas	Cuestionario											
	Seguimiento	Registro de partes de convivencia, de adaptación escolar, de la resolución de conflictos y de los resultados académicos											
		Sesiones de tutoría, sesiones de evaluación.											



Capacidades	Competencia ciudadana	Responsable	Tutor/a	Dirigido a	2º ESO											
Justificación	Las habilidades sociales juegan un papel indiscutible en la interacción social, por lo que trabajar estos aspectos en educación secundaria, como la empatía, puede aumentar la motivación de los estudiantes para implicarse en el desarrollo escolar y relacional. (Gilar-Corbi, R., Miñano, P., Castejón, J. L., 2008).															
Recursos	Personales: El tutor o tutora y opcionalmente la ayuda del orientador/a. Materiales: hojas en blanco, bolígrafos, pizarra y proyector, cartulina. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1vbxTU">https://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1vbxTU</a> y <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1n4ND7uNriQ">https://www.youtube.com/watch?v=1n4ND7uNriQ</a> .															
Obj. General	Tomar conciencia de la importancia de tratar bien a las personas con las que tantas horas pasamos en el centro educativo.															
Obj. Específico	Actividades	Desarrollo	Temporalización													
			S	O	N	D	E	F	M	A	M	J				
E M P A T I A	Conocer que es la empatía y su importancia para sentirnos a gusto en el grupo	Empatía	Por parejas definir los siguientes conceptos: altruismo, empatía y amabilidad. En gran grupo: puesta en común y aclaración de los conceptos.		X											
			Visualización del corto: "Cadena de Favores". Individualmente responder: 1-Describe lo que has visto en el video. 2-¿Por qué las personas realizamos buenas acciones? 3-¿Crees que las personas que no son amables con los demás, pueden ser felices? ¿Por qué? 4-Explica una buena acción que hayas realizado: 5-¿Cómo te sentiste al realizarla? 6-¿Crees que la gente de clase es amable contigo y tienen empatía? Explica la respuesta.			X										
			Puesta en común en grupo y debate entre todo el grupo.		X											
R E F L E X I O N A	Reflexionar sobre la convivencia del aula	Convivir	En la segunda sesión, se empieza recordando sobre qué hablaremos en la sesión anterior para refrescar los contenidos.			X										
			Reproducción del corto "My shoes" (Mis zapatos). Debate en gran grupo (relacionado con convivencia).			X										
			Con el alumnado en corro en el suelo. Individualmente responden: 1- Mensajes negativos que he recibido en clase 2- Mensajes negativos que he dado en clase (a cualquier persona, sin decir a quien) 3- Mensajes positivos que he recibido en clase. 4- Mensajes positivos que he dado en clase.			X										
			Se agrupan las respuestas de manera anónima y se leen. Se debate en gran grupo sobre las respuestas.			X										
			Analizar las respuestas y relacionarlas con la convivencia. Buscar áreas de mejoras (posibles preguntas: ¿Qué os ha costado más responder? -¿Nos cuestan más los mensajes positivos o negativos? - ¿Los sentimientos de la clase son agradables o desagradables? -¿Cómo podemos disminuir los mensajes negativos? -¿Cómo se sienten las personas que reciben mensajes negativos y positivos?)			X										
			Compartir propuestas para mejorar la convivencia. Escribirlas en cartulinas y colocarlas en clase.			X										
E V A L U A C I O N	Evaluación	Evaluación	Se valorará compartiendo la información entre los distintos profesores participantes.				X									
			En la sesión de evaluación se compartirá el efecto a largo plazo.				X			X			X			
			Como elemento de mejora continuada y calidad educativa										X	X		
E V A L U A C I O N	Estándares y Herramientas	Seguimiento	Hojas de registro. Observación. Entrevista. Cuestionarios.													
			Motivación del alumnado. Tiempo de cada actividad. Nivel de aprendizaje.													
			Observación sobre conductas de convivencia en el aula a lo largo del curso													





Capacidades	Competencia social y ciudadana		Responsable	Tutor/a		Dirigido a	2º ESO						
Justificación	Las habilidades socioemocionales son conductas observables, pensamientos y emociones que facilitan las relaciones interpersonales y que promueven el desarrollo y mantenimiento de una adecuada autoestima (Roca, 2014). El centro educativo debe abordar el desarrollo de las habilidades sociales mediante la práctica estructurada y su inclusión como eje transversal en las diferentes áreas curriculares (López, 2008).												
Recursos	Programa de Inteligencia Emocional de Educación Secundaria de la Diputación Foral de Gipuzkoa, fichas didácticas de "educa y aprende", <a href="https://psicologiaymente.com/social/ejercicios-escucha-activa">https://psicologiaymente.com/social/ejercicios-escucha-activa</a> , tarjetario ¿qué harías si...? de Orientación Andújar												
Obj. General	Ser capaz de gestionar las emociones positivas y negativas que puedan surgir en las distintas situaciones sociales.												
Obj. Específico	Actividades	Desarrollo	Temporalización										
			S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	
Desarrollar la cortesía	La importancia de las buenas formas	El profesor/a solicitará realizar listado con frases de cortesía que solemos utilizar habitualmente. Después se realizará un mural.					X						
		En segundo lugar, el profesor/a distribuirá la clase en pequeños grupos. A cada grupo, le repartirá una situación específica. Ejemplo: "quiero pedirle a un compañero que me preste un objeto". Cada grupo realizará un pequeño diálogo que no incluya frases de cortesía y, posteriormente, las incluirá comprobando así las diferencias entre ambas situaciones.					X						
Fomentar la empatía	Nuestras emociones y las de los demás	Durante tres sesiones, se realizarán las siguientes fichas para trabajar la expresión de las emociones de forma individual: <a href="https://educayaprende.com/fichas-inteligencia-emocional-para-la-etapa-de-secundaria/">https://educayaprende.com/fichas-inteligencia-emocional-para-la-etapa-de-secundaria/</a> Por parejas, el alumnado reflexionará sobre la actividad						X					
Desarrollar conductas asertivas	¿Qué harías si...?	En la primera sesión, el profesor/a repartirá el siguiente tarjetario donde aparecen situaciones sociales que desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo: <a href="https://www.orientacionandujar.es/2021/06/26/tarjetario-piensa-que-harias-si/">https://www.orientacionandujar.es/2021/06/26/tarjetario-piensa-que-harias-si/</a> En la segunda sesión, se representarán las mismas.						X	X				
		Compartiendo la información entre los distintos profesores participantes.						X	X				
Evaluar la actividad	Evaluación	En la sesión de evaluación se compartirá el efecto a largo plazo.								X			X
		Como elemento de mejora continuada y calidad educativa										X	X
Evaluación	Estándares y Herramientas	El profesor/a evalúa cada actividad mediante un cuestionario con una escala de 1 a 10 con los siguientes indicadores: grado de participación, satisfacción, clima de grupo, comunicación-escucha, grado de consecución de objetivos. De manera subjetiva: elementos positivos y dificultades, aspectos mejorables.											
		El alumnado escribirá un diario donde refleje las actividades realizadas, observaciones, valoraciones...											
	Seguimiento	Trimestralmente se compartirá mediante drive un registro de las actividades realizadas y su valoración para ir adaptando posibles cambios y reajustes como parte de la evaluación continua y formativa											

## CONCLUSIONES

La educación es un proceso integral, en el que cognición y emoción forman parte de un todo. Por lo que, la modificación de uno de los dos componentes, influye en el otro y en el todo del que forman parte.

El proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida del bienestar emocional del alumnado para conseguir los objetivos del aprendizaje.

Podemos concluir que, el desarrollo de las actividades propuestas persigue la adquisición de las habilidades emocionales y de las habilidades de la vida del alumnado, en la que es preciso contar con el esfuerzo compartido entre profesorado, familia y agentes sociales. Por tanto, las emociones y las estrategias emocionales se pueden enseñar y aprender. Es preciso manejar una serie de habilidades prácticas y específicas que permitan desarrollar las competencias emocionales. La comunidad educativa debe favorecer el desarrollo integral del alumnado, siendo la dimensión emocional una parte esencial.

## BIBLIOGRAFÍA Y NORMATIVA

Álvarez, M., Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.

Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Recuperado a partir de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Dueñas Buey, M. L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ezeiza, E; Izaguirre, A; y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional: educación secundaria obligatoria 1º ciclo*. Diputación Foral de Gipuzkoa.

Gilar-Corbi, R., Miñano, P., Castejón, J. L. (2008). *Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad Santo Tomás. Escuela de Psicología

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. cast.: *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós, 1997).

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica. Dirección Sectorial y Presupuesto*. Caracas: ME.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: Acde.

## NORMATIVA:

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

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 (modificado por el Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio)

En el Decreto Foral 66/2010 de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativo y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.



WEBGRAFÍA:

<https://vaventura.com/wp-content/uploads/2014/07/T1012017-Motivaci%C3%B3n.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1ybxTU>

<https://www.youtube.com/watch?v=1n4ND7uNrxQ>

<https://educayaprende.com/fichas-inteligencia-emocional-para-la-etapa-de-secundaria/>

<https://www.orientacionandujar.es/2021/06/26/tarjetario-piensa-que-harias-si/>



# ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Autoría:

**María Inés Ciria González**

**Marta García Pérez**

**Elena Hurtado Ripero**

**Carla Larriba Ayensa**

**Beatriz Ripero Larrayoz**

**Aranzazu Gómez Rodríguez**

## **Resumen:**

La orientación académico profesional ha estado tradicionalmente ligada a los momentos de transición y toma de decisiones fundamentales, y, por tanto, ha sido reservada para la etapa de Educación Secundaria, momento en que se produce una elección consciente del camino académico propio. No obstante es notorio que esta intervención tardía causa una pérdida de información y un deficitario autoconocimiento que redundan en no pocos estudiantes que transitan por las etapas de Primaria y Secundaria desconociendo sus virtudes y fortalezas, por no hablar del conocimiento superficial y limitado del mundo profesional y de las opciones de estudios existentes. Este trabajo propone incidir de modo temprano en la formación de los proyectos de vida de nuestro alumnado desde una perspectiva personalizada, amplia, inclusiva y coeducativa, persiguiendo la construcción de una identidad positiva y buscando un tránsito consciente por la educación básica en su totalidad.

**Palabras clave:** Orientación. Académica. Profesional. Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria. Autoconocimiento. Vocación. Coeducación. Educación.



## CUERPO DE TRABAJO

### 1. JUSTIFICACIÓN Y MARCO LEGAL

La orientación académica y profesional se define como el proceso gradual y continuo de ayuda y asesoramiento al alumnado durante su vida académica para garantizar su efectiva evolución y contribuir a que el estudiante diseñe un itinerario educativo y profesional acorde a sus expectativas y capacidades. Tal es su importancia, que es numerosa la normativa que resalta y recoge la importancia y derecho a la orientación a lo largo de la escolarización básica obligatoria.

Por un lado, la vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006, -LOE- recoge, en su título preliminar, artículo 1, que la orientación educativa y profesional del alumnado **es un derecho** reconocido como medio necesario para el logro de una **formación personalizada y una educación integral**, estableciendo, además, que es un factor de calidad al que los poderes públicos han de prestar especial atención. Así mismo, la Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación 3/20 -LOMLOE- señala, en referencia a la acción orientadora en la etapa de Primaria, que la “orientación y la acción tutorial acompañará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Asimismo, se fomentará en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género”. Es importante añadir la referencia a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, artículo 6, en el que se reconoce al alumnado el derecho a recibir orientación educativa y profesional

Por otro lado, normativa autonómica como el DF 66/2010, que regula la Orientación educativa y profesional en Navarra, los DF 24/1997 y 25/1997, que regulan los Reglamentos Orgánicos de los centros de Infantil y Primaria / Secundaria, respectivamente, e incluso el DF 47/2010 de derechos y deberes del alumnado, recogen de manera sistemática el derecho a una asistencia orientadora al alumnado en las etapas educativas obligatorias

Teniendo en cuenta los currículos de las diferentes etapas educativas, la orientación académica y profesional ha de basarse en el autoconocimiento, incluyendo el conocimiento de uno mismo, de sus talentos, intereses, potencialidades y áreas de mejora. Se basará también en la exploración

del mundo laboral y sus profesiones, y en el desarrollo de competencias para la construcción de un proyecto vital y profesional.

Hablar de autoconocimiento es detenerse en el concepto de vocación, que, como recoge el Programa de Orientación Vocacional Primaria de la Consejería de Educación de la Delegación Territorial de Jaén, expresa el conjunto de motivos e intereses que nos orientan hacia aquello que queremos ser y hacer en nuestra vida, debiendo articularse con las limitaciones y las oportunidades de la realidad. La vocación no es innata ni inmutable, sino una construcción a lo largo de la vida a través de un reconocimiento de las habilidades y destrezas y de la capacidad de resolución de situaciones vitales.

La orientación académica y profesional es importante en todas las etapas educativas, porque favorece el desarrollo de la vocación y del proyecto de vida de nuestro alumnado. Trabajar la elección vocacional en la infancia permite el desarrollo de un proyecto de vida en base al reconocimiento de las propias competencias e intereses, de tal manera que este autoconocimiento les permitirá elegir su proyecto profesional en etapas educativas posteriores (Secundaria, Formación Profesional, Universidad).

El catedrático en Psicología Evolutiva y de la Educación César Coll expone, en la webinar organizada por la Associació Catalana de Psicopedagogia y Orientació en abril de 2021, que la función orientadora ha de encontrar nuevas estrategias para favorecer la reflexión del alumnado acerca de sus propios procesos de aprendizaje y de sus propias características como aprendices. Así mismo, la orientación ha de acompañar y apoyar en la construcción de las trayectorias personales y de la vocación de cada alumno/a.

Por tanto, la orientación vocacional va ligada a la construcción del proyecto de vida. La orientación académico profesional en las etapas de Educación Infantil y Primaria favorecerá la adquisición de habilidades transversales elementales como son aprender a aprender, el liderazgo, la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, todo ello desde una perspectiva de disminución de estereotipos de género y ampliación de las aspiraciones de niños y niñas.



## 2. OBJETIVOS

El presente plan de orientación académica y profesional persigue una serie de objetivos para cada una de las etapas a la que se dirige.

Los objetivos para el alumnado de Educación Infantil son los siguientes:

- \* Conocer las diferentes profesiones.
- \* Estimular el autoconocimiento.
- \* Trabajar la adquisición de habilidades sociales básicas.
- \* Contribuir a la eliminación de estereotipos de género.

Por su parte, los objetivos para la etapa de Educación Primaria son:

- \* Potenciar el autoconocimiento de destrezas y áreas a mejorar.
- \* Trabajar la regulación de emociones y desarrollar habilidades sociales.
- \* Conocer las oportunidades laborales.
- \* Utilizar herramientas y estrategias que mejoren su competencia académica.
- \* Desarrollar un proyecto de vida.
- \* Contribuir a la eliminación de estereotipos de género.
- \* Iniciar al alumnado en la toma de decisiones vocacionales.



## 3. ACTIVIDADES

En la siguiente tabla aparecen una serie de actividades que se pueden trabajar en cada una de las etapas y teniendo en cuenta diferentes áreas.

ACTIVIDADES				
EDAD Y ETAPA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ÁREA TRABAJADA	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
3-6 años EI	<b>Buscamos referentes</b>	Autonomía e independencia personal	Trabajar referentes directos de profesionales no estereotipados y personas revolucionarias en su profesión	Los necesarios para investigar profesiones en las que las mujeres han sido revolucionarias en un ámbito tradicionalmente masculino: ordenador, libros, medios de información...
	<b>Loto de profesiones</b>	Pensar y comunicar, aprender a aprender	Identificar, evocar y jugar con el vocabulario del campo semántico de las profesiones, asociando a cada una de ellas las herramientas, las acciones relacionadas con las mismas y los lugares de trabajo..	Material manipulativo, fichas (juego tipo al bingo)
	<b>Invitando a la reflexión</b>	Pensar y tomar decisiones	Reflexión a través de pequeñas historias y situaciones	Cuentos, dibujos/imágenes, cortos
	<b>Rompecabezas de oficios y profesiones</b>	Pensar, comunicar y tomar decisiones	Colocar las piezas relacionadas con varias profesiones. Se trata de unir las herramientas de trabajo y/o elementos del uniforme con la profesión-oficio y lugar del puesto de trabajo	Piezas de material <a href="https://materialeducativo.org">https://materialeducativo.org</a>
	<b>Bingo de las profesiones</b>	Pensar, comunicar y tomar decisiones	Bingo para trabajar el vocabulario de las profesiones y otros aspectos básicos, como la atención y la discriminación visual.	Material Arasaac
1º y 2º ciclo de EI	<b>Traspaso de información entre profesionales</b>	Información del alumnado y coordinación entre etapas	Coordinación y traslado de información entre la Escuela Infantil-Colegio y profesorado de 3º EI con 1º EP. Trasladar información sobre aspectos relevantes del alumnado	Documentación de registro con datos del alumnado

EDAD Y ETAPA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	ÁREA TRABAJADA	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
6-12 años EP	<b>Desmontando y reconstruyendo anuncios</b>	Crítica y responsabilidad frente a la desigualdad	Reflexionar sobre el sexismo en las influencias mediáticas: cuentos y publicidad	Cuentos y anuncios, ordenador, pantalla digital
	<b>Adivino los oficios</b>	Autonomía iniciativa, pensar y comunicar, competencia social y cívica, sentido de la iniciativa, espíritu de empresa, aprender a aprender.	A través de las adivinanzas se descubren las distintas profesiones.	Vídeos, juegos, fichas, recursos humanos
3- años EI 6-12 años EP	<b>Visitas de padres y madres a los centros para hablar de sus trabajos</b>	Autonomía e independencia personal	Contar y compartir con el alumnado las experiencias laborales de los/las padres/ madres para poner en valor su ocupación y profesión.	Recursos humanos y materiales propios de cada profesión
6-12 años EP	<b>Entrevista a una persona de su entorno cuya profesión admiren</b>	Competencia lingüística, aprender a aprender, sentido de la iniciativa		Grabadora, bloc de toma de notas
	<b>Conocer la etapa educativa de la ESO</b>		Acciones específicas desarrolladas en las aulas de 5° y 6° EP	Presentación de Google / Power Point, proyección de vídeos específicos de los principales centros de Secundaria
11-12 años EP	<b>Charla por parte de antiguos alumnos/as</b>		Charlas por parte de antiguos alumnos al alumnado de 5° y 6° EP en las que se informe sobre el itinerario seguido, posibilidades académicas, dificultades, puntos fuertes, etc.	No requiere material específico.
	<b>Visitas a centros IES y CIP.</b>		Visitas del alumnado 5°-6° EP a los IES y CIP de la zona para conocer la oferta educativa, posibilidades.	Folletos con información relativa de los centros visitados.
	<b>Cata de oficios</b>	Autonomía iniciativa, competencia social y cívica, sentido de la iniciativa, espíritu de empresa, aprender a aprender.	Entrevistas a personas que desarrollan diferentes profesiones rompiendo con los estereotipos de género.	6 sesiones de entrevistas y espacios para compartir experiencias.



## CONCLUSIONES

En conclusión, es esencial que la orientación académica y profesional esté presente desde la etapa de Educación Infantil. La implantación de un plan de orientación académica y profesional contribuirá a trabajar aspectos personales y profesionales del alumnado. Este plan permite fomentar el conocimiento de uno mismo/a y la capacidad para tomar decisiones. Por otro lado, la orientación académica y profesional permite al alumnado formar un proyecto de vida, lo cual beneficia su autonomía y responsabilidad. Además, la orientación académica y profesional ayuda a eliminar estereotipos de género, ya que presenta al alumnado multitud de opciones sin tener en cuenta si se es hombre o mujer. Por ello, la orientación académica y profesional es responsabilidad de todo el personal docente, contando con el asesoramiento y la colaboración de los orientadores y orientadoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Legislación

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.

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.

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.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

### Autores

Coll, César. (28 de abril de 2021). *5 retos y oportunidades para la orientación a partir de la LOMLOE*.

<https://www.educaweb.com>

Cotarelo, Leticia. (13 de octubre de 2020). *Bingo de las profesiones*.

<https://www.arasaac.org>

Gobierno de Navarra. (2017). *Skolae. Berdin bidean. Creciendo en igualdad. Navarra, España: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra*.

John. (7 de abril de 2017). *Divertidos y educativos rompecabezas de oficios y profesiones*.

<http://www.materialeducativo.org>

Morales, Carlos. (s.f.). *Adivina los oficios*.

<http://www.tiching.com>

Sánchez García, M. F., Suárez Ortega, M., Padilla Carmona, M., Bisquerra Alzina, R., Baelo Álvarez, R., Martínez García, I., & Moreno Calvo, A. (2013). *Orientación profesional y personal. Madrid: UNED*.

## ANEXOS

**ANEXO 1. DESARROLLO DE UNA ACTIVIDAD****TÍTULO: CATA DE OFICIOS**

El siguiente planteamiento se basa en la elaboración de una serie de actividades integradas en el POAP.

Previamente es interesante que los/ las participantes cuenten con un conocimiento previo del mercado laboral de su zona, para así ajustar sus intenciones y posibilidades con la formación necesaria para abordarlas.

**OBJETIVOS:**

- Dotar al alumnado de habilidades para que sea capaz de realizar un autoanálisis que le permita conocerse mejor de cara a elaborar su proyecto profesional y conseguir la información necesaria para la correcta elección de su itinerario formativo.
- Dotar al alumnado de habilidades para no reproducir estereotipos de género en la elección de ramas profesionales, eliminando de ellas barreras y sesgos por razón de género.

**DESTINATARIOS:** Alumnado de Educación Primaria.

**DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:** 6 sesiones.

**CONTENIDOS:**1. Competencias profesionales y personales:

**Objetivo:** El alumnado conocerá cuales son las competencias profesionales necesarias para desempeñar con éxito cada oficio, así como las habilidades, destrezas y competencias personales imprescindibles para trabajar en los diferentes sectores profesionales.

- Análisis de la oferta formativa que se imparte en la Comunidad Autónoma y a la que podrían acceder.
- Autoanálisis de itinerarios formativos dependiendo de los intereses personales y profesionales. Análisis de las competencias profesionales requeridas en cada profesión.
- Acercamiento a los diferentes oficios de manera práctica, planteando proyectos de casos reales y rompiendo estereotipos de género.
- Competencias personales y profesionales requeridas por las diferentes profesiones.

Duración: 6 sesiones de 45 minutos.

Desarrollo de la actividad: a lo largo del curso escolar se llevarán a cabo 6 sesiones de “cata de oficios”. Se trata de acercar al alumnado a trabajadores/ as reales que ejercen diferentes profesiones. Se llevarán a cabo 6 entrevistas grupales en las que el alumnado podrá interactuar de forma directa con dichas personas trabajadoras.

De las 6 entrevistas que se realizarán, habrá representación de las diferentes ramas del sector laboral y las diferentes opciones formativas.

- **Sesión 1: rama ciencias de la salud.** Se realizará una entrevista a una persona relacionada con el mundo sociosanitario, es interesante romper estereotipos de género y que sea, por ejemplo, una mujer médica, investigadora, etc. y un hombre enfermero, cuidador de personas mayores... etc.
- **Sesión 2: rama ciencias, ingeniería y tecnología.** Se realizará una entrevista a una persona que desempeñe una profesión dentro del mundo de la industria. También buscamos romper con estereotipos de género, por ello, se llevará a cabo una entrevista a una mujer ingeniera, soldadora, etc.
- **Sesión 3: rama de artes plásticas, diseño e imagen.** Se llevará a cabo una entrevista a una mujer y un hombre que se dediquen al sector del diseño, la imagen, la pintura... etc. Por ejemplo un hombre diseñador gráfico, una mujer artista (escultora, pintora... etc).
- **Sesión 4: artes escénicas, música y danza.** Se llevará a cabo una entrevista a dos personas. Para romper con estereotipos de género se realizará una entrevista a un hombre bailarín (de ballet, danza urbana, swing...etc) y a una mujer actriz o música.
- **Sesión 5: humanidades.** Se llevará a cabo una entrevista con dos personas, es interesante que ambos profesionales que se dediquen al sector de la educación o las humanidades, por ejemplo, un hombre maestro de infantil, una mujer escritora.... etc.
- **Sesión 6: ciencias sociales.** Se llevará a cabo una entrevista a dos personas, una mujer economista, trabajadora de banca... etc. y un hombre que se dedique al sector de la economía, administrativo... etc.

2. Evaluación.

Para evaluar la actividad se llevará a cabo un cuestionario antes de iniciar la actividad en el que se recojan las motivaciones, planes de vida del alumnado y sus áreas formativas de interés.

Una vez llevada a cabo la actividad, se pasará otro cuestionario que refleje el cambio producido en la motivación y preferencias del alumnado, así como la idoneidad de la herramienta, es decir las entrevistas en sí mismas.





# HERRAMIENTAS PRÁCTICAS PARA ABORDAR LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Autoría:

**Maitane Albéniz Azpirotz**  
**Ana Carmen Irigalba Gamba**  
**Mercedes Sancena Arpide**  
**María José Yoldi Guillén**

## **Resumen:**

En este grupo de trabajo propusimos realizar una recopilación y depuración de recursos y herramientas prácticas para la evaluación psicopedagógica en la etapa de Educación Primaria, incluimos también la etapa de Infantil.

Por lo tanto, el presente trabajo se enmarca dentro del apartado “PROFUNDIZACIÓN EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA” que, a su vez, forma parte del bloque “ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”.

Responde a la necesidad, especialmente en las etapas educativas señaladas, de disponer de recursos útiles y fiables, para el desarrollo de todo el proceso de evaluación psicopedagógica.

Desde el modelo de derivación, los criterios para priorizar la atención a dichas derivaciones, los modelos de informes, las principales pruebas y test psicométricos que abarquen los diferentes aspectos y posibles dificultades del aprendizaje, evaluables en el ámbito de la Orientación Educativa.

**Palabras clave:** Evaluación psicopedagógica. Pruebas /test psicométricos. Derivación.

## CUERPO DEL TRABAJO

Previo a poder ofrecer algunas propuestas fruto del trabajo del grupo, decidimos realizar la debida revisión de los trabajos que, en cursos anteriores, han elaborado los y las colegas en el ámbito temático elegido.

Consideramos que la fuente son los 4 CDs publicados en la plataforma ORIENTA NAVARRA.

Revisamos cada uno de dichos CDs y a continuación se identifican los trabajos revisados que constituyeron un punto de partida para el que aquí se presenta.

CD2:

- Modelo de informe psicopedagógico e instrumentos para la evaluación y la intervención en trastorno específico de aprendizaje en lectura.
- Modelo de informe psicopedagógico en trastorno procedimental (TAP).

CD3:

- Calibración de criterios y procedimientos para la evaluación psicopedagógica y la respuesta educativa.

No está en los CDs pero si se trabajó: herramienta digital para el informe de evaluación psicopedagógica, entre otros, elaborado por Jesús Terradillos.

Cuando desarrollamos la Orientación Educativa en la etapa de Educación Primaria, un alto porcentaje de nuestro tiempo y energía se va a volcar en torno al proceso de la Evaluación Psicopedagógica.

Decimos – proceso – porque abarca desde que el profesorado de aula, un miembro de la UAE o la propia familia realizan una observación y posterior solicitud de inicio de dicho proceso evaluador, hasta que se realiza una devolución de los resultados de este tanto a los o las tutoras, como a la familia.

### El documento de derivación

Posteriormente a ese punto detonante de la observación de algún tipo de dificultad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se realizará una derivación a la UAE.

Esa primera observación, las apreciaciones más relevantes y las soluciones intentadas se han de plasmar y transmitir a la UAE de la mejor manera posible para poder encuadrar el resto de la evaluación.

En la mayoría de los centros existe un documento de DERIVACIÓN y hemos comenzado recopilando diferentes formatos, realizando un estudio de los mismos y aportando una propuesta en formato de formulario de Google que consideramos es muy completo y ya en sí mismo constituye una primera toma de datos relevantes para el proceso de evaluación y además, permite la priorización en su atención.

Valoramos que esta propuesta es un documento muy extenso y puede ser excesivo según el tamaño de centro educativo. Por otro lado, si se decide implantar, hay que tener en cuenta que disuade de una derivación excesiva, o sin un buen argumento por parte del profesorado. Además, sirve como una primera entrevista con orientación.

Nuestra propuesta es un documento de máximos que se puede adaptar a las necesidades de la UAE según la tipología de centro.

*ANEXO I - Documento de derivación*

### Los criterios de atención de las derivaciones

Precisamente este es nuestro siguiente punto de atención. También a partir de la experiencia observamos que se puede producir, en algunos centros, un verdadero aluvión de derivaciones que es difícil de manejar en ocasiones.

Es entonces, cuando se hace imprescindible organizar la respuesta desde la UAE, aplicando una serie de criterios que nos van a permitir realizar una priorización que equilibre la urgencia, la importancia, la gravedad y las “presiones” para ordenar la respuesta a cada derivación.

En este trabajo aportamos un documento, propuesto a partir de la reflexión de este grupo que contiene una serie de criterios ordenados con este fin.

Esta propuesta de criterios pretende ser abierta y revisable en función del tipo de derivaciones y las características del centro, dado que ha de producirse el necesario ajuste a cada caso.



A partir de aquí, se puede generar una tabla de registro de derivaciones que, una vez aplicados estos criterios propuestos, permita ordenar la atención organizada de dichas derivaciones.

*ANEXO II - Criterios de atención de las derivaciones*

### **Batería de pruebas básicas y frecuentes en la Evaluación Psicopedagógica de Infantil y Primaria**

A continuación, centramos el trabajo en uno de los principales focos de interés que motivó la elección de este y que parte de la necesidad misma de nuestro día a día evaluando en los centros.

Se trata de una recopilación, identificación y selección de las pruebas y test psicopedagógicos CLAVE por su idoneidad, frecuencia en su utilización, utilidad, fiabilidad y accesibilidad.

Además, lo que hicimos en una categorización de dicha recopilación de pruebas para poder realizar una localización ordenada según nuestras necesidades.

Esto puede ser por aspectos a evaluar o por tipos de dificultades o trastornos del aprendizaje. Nuestra propuesta responde a la estructura por áreas a evaluar (cognitivo, lectoescritura, atención etc.) y sugerimos para la continuidad y evolución de esta primera propuesta, recategorizarla en función de los ejes diagnósticos, o principales dificultades del aprendizaje (trastornos de aprendizaje, de lectura, de escritura, de atención...)

Además, es importante señalar que esta recopilación permite y espera una actualización constante tanto en lo que se refiere a la identificación de nuevas pruebas, como muy especialmente en las observaciones para su aplicación e interpretación.

Así se puede llegar a constituir en un instrumento útil y personalizable para cada orientador u orientadora que decida tomarlo como una base de partida y añadir sus propias observaciones como un registro de aprendizaje en la búsqueda de la mejora continua.

*ANEXO III - Batería de pruebas básicas y frecuentes en la evaluación psicopedagógica de infantil y primaria*

### **Modelos de cuestionarios útiles para la Evaluación Psicopedagógica**

Debido a que no existe un único modelo para entrevistas con alumnado, familias, tutores, para cuestiones relativas a recopilación de observaciones, información sobre conducta, observación de funciones ejecutivas (previos o complementarios a la aplicación de pruebas como el Brief 2, Enfen, etc).

En este punto hemos identificado algunos modelos de cuestionarios que resultan útiles para tener en cuenta en las evaluaciones, concretamente con relación a entrevistas de familias y observación de conducta.

Y un documento que hemos trabajado en el grupo y proponemos con el objetivo de recoger los acuerdos entre orientación y alumnado tipo contrato de conducta, que permita establecer objetivos tanto en el ámbito académico como en convivencia:

- acuerdos alumnado-orientación

- Debido a los requerimientos de extensión de este trabajo, los tres documentos recopilados se guardan en el archivo Drive de este grupo, pero no se adjuntan en el documento.

*ANEXO IV - Modelos de cuestionarios útiles para la evaluación psicopedagógica*

### **Preparación de un modelo de informe psicopedagógico ágil con apartados para la interpretación de pruebas psicopedagógicas.**

Con el mismo ánimo que guía todo este trabajo, que es dotarnos de instrumentos prácticos, hemos profundizado en el documento de Informe de evaluación psicopedagógica. Para ello hemos trabajado en el apartado en el que se plasman los resultados e interpretación de las pruebas psicopedagógicas de tal manera que no tengamos que realizarlo para cada caso *ex novo*, sino que dispongamos de un “pre rellenado”, al menos para las pruebas principales, que permita agilizar la interpretación y redacción del informe.

## CONCLUSIONES

El trabajo ha pretendido ser una herramienta útil que facilite el trabajo tanto a nosotras, como al orientador de nuevo acceso. Posiblemente ayude más a nuestro grupo, que a la necesidad de sistematización de nuestro colectivo profesional (que consideramos sería un trabajo interesante). Nuestro grupo ha partido de unas necesidades muy concretas para abordar la evaluación psicopedagógica en las etapas de infantil y primaria, y aunque son compartidas por otros compañeros y compañeras entendemos que para dar una respuesta adecuada es necesario un trabajo más profundo de recopilación, sistematización y categorización de los recursos e instrumentos útiles de aplicación para todo el proceso de evaluación psicopedagógica.

Para las personas que constituimos este grupo, ha sido un espacio que nos ha permitido compartir, incluso con personas de otros grupos (a quienes agradecemos sus aportes) y nos ha servido para avanzar significativamente en todo lo que conlleva abordar la evaluación psicopedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia (2013) Evaluación Psicopedagógica: Coordenadas, contextos, procesos y garantías. Universidad Autónoma de Madrid.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría DSM-5 (2014) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Buenos Aires: Editorial Panamericana.

M.E.C. (1996) Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid. M.E.C.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CREENA.

<http://creena.educacion.navarra.es>

## Marco Legal:

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.

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

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

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.

Listado de pruebas escalas y baterías: Principales pruebas que se aplican en Infantil y Primaria y breve descripción de las mismas.

## Cuestionarios:

- Cuestionario inicial a familias
- Cuestionario alumno - orientación - tutoría
- Datos relevantes sobre las conductas
- Informe del estilo y condiciones de aprendizaje

## Protocolos de derivación:

- Documento derivación Tutores
- Hoja de derivación UAE
- Cuestionario Google
- Hoja de derivación Primaria
- Hoja de derivación Infantil
- Derivación Junta de Andalucía



## ANEXOS

## ANEXO I - Documento de derivación

**Fecha de demanda****Nombre y apellidos del tutor o tutora****Datos personales:**

- Iniciales de nombre y apellidos del alumno/a (por la protección de datos)
- Fecha de nacimiento del alumno/a
- Nivel educativo que cursa

**Demanda de atención:**

- *Motivo de la solicitud:* Por dificultades de aprendizaje; Por dificultades de conducta; Dificultades de adaptación familiar, escolar o social...; Dificultades para ser valoradas por Logopedia/Especialista en Audición y Lenguaje
- *Derivación solicitada por:* La familia; El equipo docente; Miembros de la UAE
- *En caso de que la derivación sea para AL, concreta las dificultades:* Dificultades en la expresión del lenguaje; Habla y articulación; Morfosintaxis; Uso funcional del lenguaje; Comprensión del lenguaje.
- *Consideras que puede ser necesaria:* Intervención directa de AL para la mejora de la dificultad; Atención indirecta a través de pautas para la tutora o la familia
- *En caso de que la derivación sea para orientación ¿Qué tipo de actuación necesitas?* Valoración psicopedagógica para determinar dificultades, fortalezas y recursos (org. y mat.); Medidas de intervención/apoyo educativo con el alumnado; Estrategias metodológicas y organizativas para llevar a cabo el /la tutor/a en el aula; Asesoramiento o pautas para mejora de problemas de Conducta; Entrevista con la familia; Derivación a Pediatría.

**Contexto escolar:**

- Características del grupo/Aula
- Nº Alumnos en el aula (Chicos-chicas)
- Características del grupo que dificultan una atención individualizada.

**Intervenciones previas**

- *SOLUCIONES INTENTADAS:* Qué has tratado de hacer para solucionar el problema que te preocupa. Pueden ser medidas organizativas, curriculares, relacionados con los materiales o anteriores valoraciones psicopedagógicas.
- *Metodología y recursos utilizados:* Mayoría expositiva. El profesorado expone y el alumnado ejecuta el mismo trabajo a la vez; Mayoría activa. Trabajo por proyectos, grupos interactivos. El profesorado propone y acompaña; Recursos TIC; Rincones; Única propuesta de trabajo para todo el grupo; Propuestas diversificadas, DUA...

**Características del alumno**

- *Retraso Curricular:* No; Si, unos meses; Si, alrededor de un año; Si, más de un año.
- *Capacidades comunicativo-lingüísticas:* Dificultades en expresión oral; Dificultades en expresión escrita; Dificultades en comprensión lectora; Dificultades en expresión lectora; No presenta dificultades en ninguna de las capacidades comunicativo-lingüísticas; Presenta muy buenas capacidades comunicativo-lingüísticas
- *Capacidades Lógico- Matemáticas:* Dificultades en resolución de problemas; Dificultades en comprensión de conceptos; Dificultades en razonamiento lógico (Deducción-inducción); Dificultades en relacionar ideas; Cálculo y numeración; No presenta dificultades en los aspectos lógico-matemáticos; Presenta muy buenas capacidades lógico-matemáticas.
- *Capacidades psicomotoras:* Dificultades en la orientación temporal y espacial; Dificultades en la coordinación (visomotora, corporal...); Dificultades en habilidades manipulativas; Dificultades en la adquisición de rutinas y series de movimiento; No presenta dificultades en las capacidades psicomotoras; Presenta muy buenas capacidades psicomotoras
- *Estilo y ritmo de aprendizaje.*
- *Atención* (escala de 1 -grandes dificultades- a 4 -muy buena-)
- *Motivación* (escala de 1 -muy baja- a 4 -muy buena-)
- *Esfuerzo* (escala de 1 -muy bajo- a 4 -gran esfuerzo-)
- *Hábitos de estudio* (escala de 1 -no presenta- a 4 -muy buenos-)





- *¿Qué tareas le resultan más agradables de realizar? ¿En cuales mantiene más fácilmente la atención? ¿Qué asignatura o asignaturas parece preferir? ¿Qué se le da bien?*
- *¿Cuál de estos estilos dirías que se ajusta más a su perfil de aprendizaje? Tipo de perfil:* Activos: Son estudiantes que se caracterizan por disfrutar de nuevas experiencias; Reflexivos: observan las experiencias desde distintos ángulos. Prudentes, no se apresuran; Teóricos: Son racionales y procuran permanecer objetivos/as ante todo; Pragmáticos: Para ellos/as si es útil es válido; Lógicos: Utilizan esquemas en los que se muestran las cosas relevantes; Social Interpersonal: Llamado también grupal, refieren trabajar con los demás; Solitario (Intrapersonal): También llamado individual, prefieren la soledad y la tranquilidad; Aprendizaje Visual: asimilan muy bien las imágenes, diagramas, gráficos y vídeos; Aural (auditivo): Estos estudiantes aprenden mejor cuando escuchan; Verbal (lectura y escritura): aprendizaje lingüístico; Kinestésico: Estas personas aprenden mejor con la práctica; Multimodal: Algunos individuos combinan varios de los estilos anteriores.

#### **Adaptación social y comportamiento:**

- *Respeto las normas y límites (escala de 1 a 4)*
- *Observaciones sobre las normas y límites.*
- *Relación con iguales (escala de 1 a 4)*
- *Observaciones sobre su relación con iguales*
- *Relación con los adultos (escala de 1 a 4)*
- *Observaciones sobre la relación con adultos.*
- *Integración en clase (escala de 1 a 4)*
- *Características de su forma de relacionarse en el aula:* Rechazo; Aislamiento; Liderazgo; Conductas agresivas; Pasividad; Actitud conciliadora; Amigable; Sensible; Empatía; Asertividad
- *Observaciones sobre la forma de relacionarse en el aula. Aclaraciones del apartado anterior.*

#### **ÁMBITO FAMILIAR: Características del núcleo familiar, miembros, procedencia, situación conyugal, laboral.**

- *Implicación y colaboración familiar (acuden a reuniones, contestan las llamadas y demandan ayuda al centro, colaboran con las tareas y materiales que se solicitan desde el centro...)*
- *Asistencia.*
- *Tenemos conocimiento de que hay seguimiento con servicios externos al centro. Informes médicos: SSB; EAIA; Centros Psicopedagógicos.*
- *Otros datos relevantes derivado de las observaciones del/la tutor/a en el aula que no aparezcan en las respuestas anteriores y que deseo sean tenidos en cuenta en la UAE.*

#### **Respuesta de atención:**

- *Tipo de derivación:* Urgente; Preferente; Ordinaria.



## ANEXO II - Criterios de atención de las derivaciones

### CRITERIOS DE PRIORIDAD PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Esta necesidad surge ante el elevado número de demandas que se reciben, ya que en ocasiones la demora en el tiempo para ser atendidas genera preocupación o sensación de falta de atención.

La realidad es que la evaluación psicopedagógica, si bien es una parte fundamental del trabajo de orientación, no es la única función y no siempre es posible realizarlas con la prontitud esperada.

Por lo tanto, se atenderán siguiendo los siguientes criterios, teniendo en cuenta que son criterios flexibles y que se valorará individualmente la urgencia de cada caso:

#### CRITERIOS GENERALES:

Naturaleza y gravedad de las necesidades detectadas.

Fecha de derivación: tener en cuenta que es deseable y en centros con gestión de calidad así está previsto, dar respuesta en un plazo límite, por ejemplo, de 3 meses.

La respuesta no significa haber completado la evaluación psicopedagógica, sino responder a la derivación.

Nivel educativo en el que se encuentra el alumno o alumna (prioridad: alumnado escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y 1º y 2º curso de educación primaria, y 1º y 2º de educación secundaria obligatoria).

#### CRITERIOS PARA PRIORIZACIÓN:

1. En primer lugar, la discapacidad o trastorno grave de conducta.
2. NEAEs, que incluyen trastornos y retrasos de la lecto-escritura, TDAH, AACC y otras casuísticas que supongan dificultades de aprendizaje.

3. Dificultades del lenguaje en E.I. de modo preventivo, y en E.P. si se detectan nuevos casos.
4. Cambios de etapa. Van sujetos a calendario.
  - en 3º de E.I.
  - Actualizar en 1º E.P. el diagnóstico de RGD (sólo de E.I.)
  - en 6º de E.P. 30 abril
  - al finalizar la ESO.
5. Derivación a otras modalidades de escolarización. Van sujetos a calendario.
6. De escolarización ordinaria a especial. UT y UCE. Aula Alternativa.
7. PROTOCOLO ESPECÍFICO atención fechas.
  - De ESO a PCA, PMAR (diversificación) y FPB.
8. Problemas socio emocionales, (se priorizará solo si existe riesgo para el alumno/a y si lo recomiendan desde la Red con SSB y Salud).

La disrupción y los problemas de convivencia se tratarán en la comisión de convivencia, dónde se valorará si es necesaria la evaluación psicopedagógica o no. El alumnado al que ya se le ha llevado a cabo una evaluación psicopedagógica anteriormente, solo se reevaluará en los momentos prescriptivos para ello y que se señalan en la guía para la actualización de los ejes diagnósticos. Esto no supone que no se pueda ajustar la respuesta educativa si fuese necesario. Estos criterios están abiertos a continua reflexión y modificación.

Los centros docentes podrán concretar y ampliar estos criterios de priorización. Dichos criterios de priorización serán establecidos por la UAE en E.I. y E.P. o por el D.O. en secundaria y deberán ser aprobados por la CCP, incluyéndose en el PAD.



## ANEXO III - Batería de pruebas básicas y frecuentes en la evaluación psicopedagógica de infantil y primaria

## NIVEL DE DESARROLLO:

**DP-3. Perfil de desarrollo (TEA ediciones):** De 0:0 a 12:11 años.

**Inventario de desarrollo Battelle (TEA ediciones):** 0-95 meses.

**MP-R. Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer Revisadas (TEA ediciones):** De 1 a 78 meses (de 0 a 6 años y medio).

## INTELIGENCIA-APTITUDES COGNITIVAS:

**WPPSI IV (Pearson):** De 2:6 a 7:7 años.

**WISC V (Pearson):** De 6:00 a 16:11 años.

**WNV: Escala No Verbal de Aptitud Intelectual de Wechsler (Pearson):** Desde los 5 a los 21 años.

**RIAS y RIST. Escalas de Inteligencia de Reynolds (TEA ediciones):** De 3 a 94 años.

**K-BIT (Pearson):** Desde 4 a 90 años.

**RAVEN'S 2 (Pearson):** De 4 a 69:11 años.

## LENGUAJE:

**Registro fonológico inducido (Editorial CEPE):** De 3 a 7 años.

**PLON-R 3, 4, 5, 6 (TEA ediciones):** De 3 a 6 años.

**PEABODY (TEA ediciones):** De 2 años y medio a 90 años.

**MACARTHUR. Inventario de Desarrollo Comunicativo (castellano y euskera) (TEA ediciones):** De 8 a 30 meses.

**CELF 5 (Pearson):** De 5 a 15:11 años.

**ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (TEA ediciones):** De 3 a 10 años.

**CEG (TEA ediciones):** De 4 a 11 años.

## LECTURA:

**PROLEXIA (TEA ediciones):** De 4 años en adelante.

**PROLEC-R (TEA ediciones):** De 6 a 12 años

**EMLE: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura: Tale – 2000 (Grupo Albor-Cohs):** 1º E. Primaria-4º ESO.

## ESCRITURA:

**PROESC (TEA ediciones):** 1º E. Primaria-4º ESO.

## MATEMÁTICAS:

**EVAMAT (Editorial EOS):** Desde 3º de E. Infantil hasta 3º de la ESO.

**TEDI-MATH (TEA ediciones):** 4 – 8 años. (De 2º de Educación Infantil a 3º de Educación Primaria).

## FUNCIONES EJECUTIVAS:

**ENFEN (TEA ediciones):** De 6 a 12 años. Individual.

**BRIEF 2 (TEA ediciones):** De 5 a 18 años.

## ATENCIÓN:

**CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado (TEA ediciones):** De los 6 a los 18 años.

**d2-R. Test de Atención - Revisado (TEA ediciones):** De 6 a 80 años.

**EMAV. Escalas Magallanes de Atención visual (Formas I y II) (Grupo Albor-Cohs):** 5 – 9 años; > 10 años.

## PERCEPCIÓN:

**BENDER. Test Guestáltico Visomotor (TEA ediciones):** 5 – 10½ años.

**FROSTIG. Test de desarrollo de la percepción visual (TEA ediciones):** 4 – 8 años Individual.

**FIGURA COMPLEJA DE REY (TEA ediciones):** A: 5 años adultos B: 4 – 8 años.

## CONDUCTA. SOCIOEMOCIONAL:

**SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (TEA ediciones):** De 3 a 18 años.

**BASC-3. Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes-3 (Pearson):** De 3 a 18 años.

**TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TEA ediciones):** De 8 años en adelante.

**CDI. Inventario de depresión infantil (TEA ediciones):** De 7 a 15 años.

**SPECI. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (TEA ediciones):** Entre 5 y 12 años (desde 3.º de Educación Infantil a 6.º de Educación Primaria).

**STAIC. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo en Niños:** De 9 a 15 años.

## HABILIDADES ADAPTATIVAS:

**ABAS-II. Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (TEA ediciones):** De 0 a 89 años.

**DABS. Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa (TEA ediciones):** De 4 a 21 años.

## CREATIVIDAD:

**PCGI. Prueba de creatividad gráfica infantil (Editorial Ingenia):** De 4 a 8 años.

**CREA. Inteligencia Creativa (TEA ediciones):** Desde los 6 años hasta adultos.

**PIC-N. Prueba de Imaginación Creativa para Niños (TEA ediciones):** De 8 a 12 años (3º a 6º de Primaria).



**ANEXO IV - Modelos de cuestionarios útiles para la evaluación psicopedagógica****CONTRATO ALUMNO-A CON ORIENTACIÓN / TUTOR-A**

Nombre y apellidos del alumno o alumna

Fecha

**1. ACADÉMICO**

- Situación actual real (Situación A)
- Situación futura deseable (Situación B)
  - Objetivo de máximos
  - Objetivo de mínimos
- En clase
- En casa
- Depende de otros
  - Ayudas
- Depende de mí
  - Paso 1 - Para esta semana
- Sé
- Quiero
- Puedo
- Conseguido, o no \_ Se debe a...
  - No sé
  - No quiero
  - No puedo

**2. COMPORTAMIENTO**

- Situación actual real (Situación A)
- Situación futura deseable (Situación B)
  - Objetivo de máximos
  - Objetivo de mínimos
- En clase
- En casa
- Depende de otros
  - Ayudas
- Depende de mí
  - Paso 1 - Para esta semana
- Sé
- Quiero
- Puedo
- Conseguido, o no \_ Se debe a...
  - No sé
  - No quiero
  - No puedo



# MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UNA HERRAMIENTA PARA NUESTRO DÍA A DÍA

Autoría:

**Alicia Burguete Elarre**

**Maria Gorri Martín**

**M<sup>a</sup> Carmen Suberviola Santolalla**

**Marta Urabayen Domeño**

## **Resumen:**

El Modelo de Respuesta a la Intervención es un sistema multinivel en el que se presentan distintos niveles de intervención, dependiendo de la respuesta del alumnado a las medidas adoptadas.

**Palabras clave:** Modelo de respuesta a la intervención, profesorado, dificultades de aprendizaje, necesidades específicas de apoyo educativo, evaluación formativa, intervención educativa.

## MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UNA HERRAMIENTA EN NUESTRO DÍA A DÍA

Según la RESOLUCIÓN 250/2021, de 15 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2021-2022, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra:

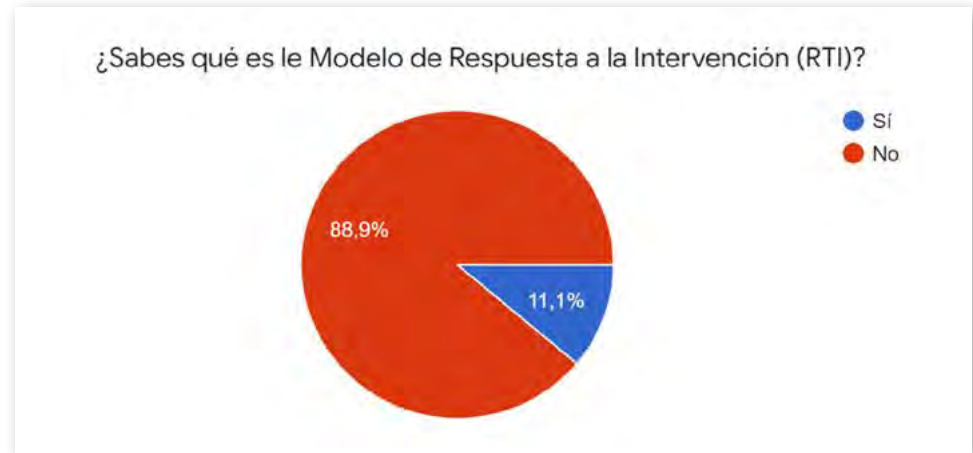
“El centro educativo en su conjunto, es responsable de dar una respuesta inclusiva y coeducativa a la diversidad de todo su alumnado, garantizando su presencia, participación y aprendizaje, desarrollando un compromiso firme con los principios de excelencia, equidad e igualdad de género que sustentan la educación inclusiva.

Es fundamental la labor del equipo docente en su totalidad para abordar de la manera más adecuada la respuesta a la diversidad del alumnado, poniendo el foco en la detección de las barreras de acceso al aprendizaje y aprendizaje y señalando objetivos concretos para eliminarlas...

Solo se organizará otro tipo de medidas más excepcionales de manera puntual para dar respuesta a actuaciones muy concretas y justificadas que no pudieran realizarse dentro del contexto ordinario. Esta organización tomará como referencia preferentemente el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI).”

El conocimiento y uso de este modelo en nuestro día a día forma parte de una herramienta metodológica para favorecer el éxito educativo de todo el alumnado y fomentar la inclusión en el aula. Siguiendo las instrucciones de comienzo de curso consideramos importante buscar alguna manera de institucionalizarlo.

Para sondear si el profesorado conoce este modelo, realizamos un formulario que enviamos al equipo docente de cuatro centros educativos (CPEIP Nuestra Señora del Patrocinio de Milagro, CPEIP Príncipe de Viana de Olite, CPEIP Santacara y CEIP Carcastillo) cuyos resultados mostramos a continuación:



El resultado del formulario realizado a los equipos docentes muestra un gran desconocimiento del Modelo RTI, por lo que nos parece importante informar sobre dicho modelo teórico, así como de su posible aplicación práctica en el día a día en los centros.

### MARCO TEÓRICO

El Modelo Rtl, en inglés *Response to Intervention*, se refiere a la Respuesta a la intervención y nace en Estados Unidos en 2004, con la aprobación de la Ley de educación para personas con dificultades. Anteriormente al citado modelo, era necesario contar con un diagnóstico para comenzar la intervención.

Este diagnóstico se realiza tomando de referencia la clasificación de los manuales diagnósticos. Hasta el DSM IV para poder realizar el diagnóstico de dificultades de aprendizaje debe existir una discrepancia entre CI y rendimiento académico. En cierto modo, a través de este criterio se esperaba que el alumno/a fracasara para que tuviera un diagnóstico y luego intervenir. En el DSM – 5 se pone más énfasis en la resistencia a la intervención puesto que lo ideal es empezar a intervenir de forma temprana, es decir, antes que el alumno/a fracase. De esta manera, el modelo Rtl permite identificar

al alumnado que está en riesgo de presentar una dificultad de aprendizaje, intervenir y hacerle un seguimiento en diferentes momentos del curso escolar. Precisamente, los elementos fundamentales que respaldan el modelo Rtl son la prevención y la instrucción basada en la evidencia científica.

El centro de Respuesta a la Intervención (*Center on Reponse to Intervention*) define al Rtl como «aquel modelo que integra evaluación e intervención mediante un sistema de prevención multinivel con la finalidad de maximizar el rendimiento de los alumnos/as y reducir los problemas comportamentales. El Rtl busca identificar a los alumnos/as que están en riesgo de alcanzar un rendimiento académico pobre, realizar un seguimiento de su progreso, a través de intervenciones con suficiente validez empírica y ajustando la intensidad y naturaleza de estas intervenciones de acuerdo a la respuesta del alumnado. El modelo Rtl puede utilizarse como parte de la identificación temprana del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o de otras dificultades».

## MODELO RTI FRENTE A MODELO BASADO EN LA ESPERA AL FRACASO

El Modelo basado en la espera al fracaso (*Wait to Fail Model*, en su denominación en inglés), es el modelo tradicional que se ha estado utilizando hasta prácticamente la actualidad. En él, la detección y el diagnóstico llegan cuando el niño o la niña ya tiene un retraso significativo en su aprendizaje respecto a sus iguales.

Este modelo surgió a finales de la década de los 70 en Estados Unidos, con el objetivo de regularizar y facilitar el proceso de identificación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). El Modelo basado en la espera al fracaso utiliza la discrepancia entre el Cociente Intelectual (CI) y el Rendimiento para detectar y tratar las dificultades específicas de aprendizaje.

Este modelo está dejando paso al modelo alternativo o enfoque emergente denominado Modelo basado en la Respuesta a la Intervención (*Response to Intervention Model*, Rtl) que plantea intervenir preventivamente y sistemáticamente sobre la totalidad del alumnado y, en particular, en los

alumnos y las alumnas que se empiezan a retrasar en aquellas habilidades que son claves para el aprendizaje.

## COMPONENTES DEL MODELO RTI

Los cuatro componentes de este modelo son: cribado o *screening*, supervisión del progreso, sistema de prevención multinivel y toma de decisiones.



En la imagen de Tapia Montesinos (2019) se ven los cuatro componentes del modelo RTI.

### FASE 1: Cribado o *screening*

Hace referencia a una evaluación de cribado que tiene por objetivo identificar al alumnado que estaría en riesgo de presentar un rendimiento académico por debajo de lo esperado. Estas evaluaciones se realizan en base a puntuaciones de referencia; por lo tanto, las bajas puntuaciones señalaría un bajo rendimiento en cuanto al grupo normativo y, por tanto, la posibilidad de riesgo. Este nivel tiene lugar en el aula ordinaria y en él participa la totalidad del alumnado. El cribado se realiza en diferentes momentos del curso escolar, uno por trimestre si es posible.



## FASE 2: Supervisión del progreso

Es un sistema que se utiliza para supervisar la respuesta del alumnado frente a la instrucción recibida en el nivel I, II o III; y de esta manera identificar aquellos alumnos/as que no están demostrando un progreso adecuado y así, evaluar la eficacia de la instrucción recibida.

Va dirigido al alumnado que en la evaluación fue identificado como alumnos/as en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje y estos son evaluados semanal, quincenal o mensualmente.

Se utilizan evaluaciones breves que sean válidas, confiables y basadas en la evidencia.

## FASE 3. Sistema de prevención multinivel

Este sistema incluye tres niveles de intensidad o de prevención

- ✦ El **nivel I** se implementa a todo el grupo de clase en el aula ordinaria con una instrucción basada en la evidencia. De esta forma el Rtl brinda instrucción efectiva a todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen mayores dificultades. En este nivel, el maestro/a evalúa a todos los alumnos/as al inicio del curso escolar en lectura, escritura y matemáticas para detectar a aquellos/as que podrían estar en situación de riesgo de presentar una dificultad de aprendizaje.
- ✦ En el **nivel II** se proporcionan apoyos más específicos según las necesidades de los alumnos/as. La instrucción es más explícita y sistemática, se trabaja con los alumnos/as identificados en pequeños grupos (entre 3 y 5 niños/as) y de forma muy intensiva (se incrementa el tiempo, con una intervención diaria durante 20 - 40 minutos durante 4 sesiones a la semana) ya sea con otro maestro en el aula o fuera de ella. El profesorado debe evaluar una vez al mes y dependiendo de los resultados se decide si los alumnos/as pasan al nivel III. La intervención debe estar basada en evidencias científicas. Por ejemplo, en el área de la lectura debe incluir los **cinco componentes** que recomienda el Panel Nacional de Lectura de los Estados Unidos (*National Reading Panel*): conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión).

- ✦ En el **nivel III** las intervenciones son más individualizadas e intensivas que las brindadas en el nivel II. Se trabaja con el alumno/a individualmente. En este caso, las sesiones de instrucción tendrán una duración de 45 a 60 minutos diarios. La evaluación del progreso en este nivel será semanal o como mucho quincenalmente. Si no hay una mejora, el alumno/a es derivado al departamento de orientación educativa.

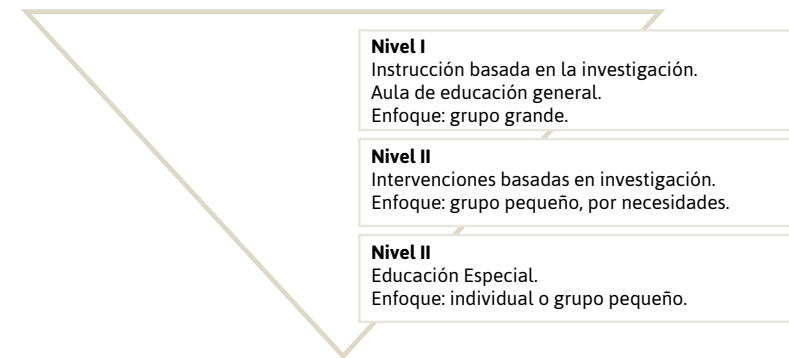


Figura 1 basada en Mellard y Johnson (2008)

## FASE 4: Toma de decisiones

La respuesta del alumno/a a la intervención se utiliza para la toma de decisiones en cuatro áreas:

- ✦ Instrucción: se determina qué alumnos/as necesitan ayuda, el tipo de instrucción o de intervención que requieren y la duración e intensidad de esa instrucción
- ✦ Evaluación: se evalúa la efectividad del currículum y de las diferentes intervenciones.
- ✦ Cambio del alumnado de un nivel a otro: determinar cómo los alumnos/as responden a la intervención actual y cuándo deben pasar a una intervención más o menos intensa.
- ✦ Identificación de una dificultad de aprendizaje: determinar si un alumno/a requiere de una evaluación especial.

## CONCLUSIONES

El Modelo de Respuesta a la Intervención es un **enfoque preventivo** que nos va a permitir identificar al alumnado con mayor riesgo de presentar dificultades específicas de aprendizaje, para así poder ofrecerles el apoyo necesario para que progresen en su desarrollo. No es una herramienta diagnóstica, los educadores/as pueden utilizarlo de forma sistematizada para asegurar que los recursos educativos se aplican de forma prudente y eficaz. Así mismo, este modelo implica un **cambio de perspectiva en el profesorado**. Su rol debe ser activo: debe mantener su atención en el alumnado, indagar en la evolución pedagógica de cada uno y trabajar con las estrategias más útiles para que aprendan. La implementación de este modelo **mejora la calidad de la enseñanza**, ya que utiliza métodos basados en la evidencia; además **fomenta las relaciones positivas en el aula**: La información sobre las características individuales de los estudiantes puede ser de ayuda para la creación de un grupo-clase en que los estudiantes se sientan apoyados y seguros, así como el hecho de que la enseñanza tome en cuenta las fortalezas y áreas de interés aumenta la motivación de todos ellos.

La **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación **señala** en su artículo 71 que “Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas... La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión”. Este enfoque, pues, garantiza la intervención temprana, la monitorización del progreso del alumnado, abordando las necesidades educativas antes de que aparezcan dificultades severas. Implantar este modelo supone una formación especializada del profesorado, así como facilitarles recursos para que puedan ofrecer apoyo al alumnado que lo precise.

Uno de los principios básicos del 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 es: “Colabora en la mejora de la calidad educativa y promueve la innovación e investigación”. Por tanto, como profesionales de la orientación debemos promover la innovación

educativa con modelos preventivos que aseguren los aprendizajes instrumentales básicos de lectura, escritura y matemáticas. Este modelo RTI evitaría que se comprometiese el avance académico de una parte importante del alumnado de nuestras aulas que presenta dificultades de aprendizaje, y así cumpliríamos con el ODS número 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Fletcher, J. M. y Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37.
- Jiménez, J.E. (2019). *Modelo de Respuesta a la Intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- RTI Action Network (s.f.): *A program of the National Center for learning disabilities*. Recuperado el 10 de Abril de 2022 de: <https://www.rtinetwork.org>
- Universidad de la Laguna (25 de Septiembre 2017). *La ULL valida un modelo de atención temprana para mejorar el rendimiento de lectura y matemáticas en Infantil y Primaria*. <https://www.ull.es/portal/noticias/2017/validacion-rti-lectura-matematicaslo-atencion-temprana-mejorar-rendimiento-lectura-matematicas-infantil-primaria/>
- Tapia Montesinos, M. (2019). ¿Qué es el RTI? Respuesta a la intervención (Imágen). <https://delaevidenciaaula.wordpress.com/2019/06/23/respuestaalaintervencion/>

[Genial-ly acerca del Modelo Rtl](#)



# LA ORGANIZACIÓN EN ÁMBITOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autoría:

**Laura Barcos Pérez**

**Ane Osés Zubiria**

**Daniel Goyeneche Cavero**

**Rosa Martínez Guillén**

## **Resumen:**

Los nuevos retos de la enseñanza han traído consigo una nueva manera de organizar la enseñanza de los contenidos educativos. Pasamos de una visión compartimentada de los saberes en asignaturas a una visión globalizadora e interdisciplinar dirigida al desarrollo competencial del alumnado. La organización por ámbitos lleva consigo la implementación de nuevas metodologías activas que favorezcan el aprendizaje global y significativo para el alumno, así como la inclusión de todos y cada uno de ellos. En todo este proceso, la programación, con la participación activa y colaboradora de todo el profesorado implicado es fundamental para el éxito de su desarrollo.

**Palabras clave:** secundaria, ámbitos, metodologías activas, aprendizaje competencial.

## CONCEPTO

Vivimos en un mundo líquido, lo que Bauman llama un mundo VICA: mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo (Elizondo, 2020). Un mundo globalizado donde nada es sólido o perdurable, en el que los cambios ocurren con gran agilidad y, las respuestas que teníamos, ya no sirven para responder las nuevas preguntas.

En este mundo globalizado necesitamos currículos globalizados que aúnen disciplinas y que rompan y diluyan sus fronteras, permitiendo obtener respuestas con miradas de varias áreas de conocimiento. Un currículo integrado en el que el trabajo por ámbitos integre las asignaturas en espacios de aprendizaje. Espacios donde se comparten destrezas, conceptos y actitudes interdisciplinariamente, creando nuevo conocimiento que facilite la conexión y transferencia entre los saberes.

Ahora bien, *¿qué es el trabajo por ámbitos?* Según Elizondo (2020), el trabajo por ámbitos es una forma de abordar el currículo que consiste en integrar los distintos campos de conocimiento y experiencia para lograr una comprensión más global, reflexiva y crítica de la realidad. Se trata de un modelo que reúne tres características: la globalización, la interdisciplinariedad y la integración del currículo. Un modelo compartido que exige que docentes de distintas disciplinas trabajen colaborativamente para planificar e integrar las enseñanzas de sus materias, de modo que sus alumnos y alumnas sean capaces de resolver situaciones de la vida cotidiana con miradas de varias áreas de conocimiento.

## JUSTIFICACIÓN LEGAL

La LOMLOE recoge la posibilidad de organizar las materias en ámbitos en secundaria. Esto viene señalado en tres apartados: en los Principios Generales (art 22.4 y 22.5), en la organización de los cursos de 1º a 3º (art 24.1 y 24.7), y en los principios pedagógicos (art 26.1).

Además, los Programas de Diversificación y los Ciclos Formativos de Grado Básico se organizan principalmente en ámbitos (art 27 y 30).

Entiende que la atención a la diversidad es un principio general de la educación secundaria y los centros, en el ejercicio de su autonomía y de acuerdo con su proyecto educativo, podrá organizar de manera flexible las enseñanzas, contemplando la organización por ámbitos como una forma de atención a la diversidad. De todos modos, puntualiza que las administraciones educativas determinarán las condiciones específicas en que podrá configurarse una oferta organizada por ámbitos y dirigida a todo el alumnado o al alumno o alumna para quienes se considere que su avance se puede ver beneficiado de este modo.

El Departamento de educación de Navarra no ha publicado todavía las órdenes forales de currículo, pero sí ha dado instrucciones a los centros educativos sobre cómo organizar las materias en ámbitos si así lo desean, qué materias deberán incluir cada ámbito y cómo se verá reflejado en las calificaciones. Además ha dictado que la manera escogida de organizarse será para todos los grupos de un mismo nivel.

## JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Tal como dice Coral Elizondo (Elizondo, 2020), hablar de educación del siglo XXI es hablar de una educación que garantice la inclusión, la equidad y la calidad.

Pero también es hablar de competencias, entendidas tal y como establece nuestra normativa, como la “capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. Para poder integrar dichas competencias en el currículo y propiciar un desarrollo eficaz en las aulas, la normativa insiste en la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado adquirir diferentes competencias al mismo tiempo, por tanto, el aprendizaje competencial está unido a un enfoque integrado o globalizado, aprendizaje que propicia un currículo abierto.

Tal como desarrolla Casanova (2006) en Elizondo (2020), currículum abierto “es aquel que, aun regulando los elementos considerados como básicos



en el aprendizaje del alumnado, no determina la concreción última de su implementación, dejando a la autonomía de los profesionales docentes las decisiones de aplicación apropiadas en función de las características del entorno y de la población que debe atenderse. Los elementos básicos a los que aludo pueden ser los objetivos generales del sistema, las competencias que deben dominarse, los contenidos comunes incuestionables, las condiciones que cuiden de la igualdad de oportunidades dentro de un sistema general, los indicadores de evaluación comunes para la promoción y titulación....”

Entender el currículum de esta manera supone entender la diversidad como algo habitual y no excepcional, y promueve programaciones abiertas, contextualizadas y personalizadas. Por tanto, en este currículum se promueven metodologías globales, sociales y participativas, que van acorde con la sociedad actual.

El trabajo por ámbitos posibilita desarrollar este currículum abierto, ya que permite trabajar interdisciplinariamente y de forma global, evitando la fragmentación del saber y contribuyendo a la consolidación y transferencia de los aprendizajes.

## ORGANIZACIÓN POR ÁMBITOS Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

En la actualidad, si se pretende dar respuesta a un aprendizaje competencial, los propios elementos curriculares nos muestran en la normativa la necesidad de desarrollar iniciativas didácticas que fomenten la indagación, la experimentación, el trabajo en equipo, la utilización de las tecnologías y las prácticas participativas del alumnado (Bustos et al., 2019). Estas iniciativas didácticas son activas y globalizadoras, puesto que tratan de implicar al alumnado activamente en su propio proceso de aprendizaje y de romper la estructura parcializada de la enseñanza en asignaturas, proponiendo una organización de los contenidos de carácter global. A continuación se explican algunas metodologías que favorecen el desarrollo de una organización por ámbitos.

### Centros de interés

Es el método que permite el tratamiento conjunto de contenidos organizados alrededor de una temática y elegidos en función de los intereses y las necesidades del alumnado. Parte de un tema que resulta de interés para el alumnado y se integran los conocimientos que pueden aportar las distintas áreas, llevando a cabo actividades relacionadas con todas ellas. El núcleo organizador es el tema escogido.

Sus principales características son:

- ✦ El material principal es el medio natural, que se puede distinguir entre el material que aporta el alumnado y los juegos educativos para fomentar el pensamiento crítico.
- ✦ Se abordan principalmente temas de ciencias naturales y ciencias sociales como temática central para acceder a los contenidos.
- ✦ Los temas son elegidos a través de votación por la clase.
- ✦ Se utiliza el aprendizaje por descubrimiento.
- ✦ Traslada el eje de la actividad pedagógica al alumno/a.

Esta metodología se trabaja a través de tres fases del pensamiento que el alumnado debe recorrer de forma sucesiva (Negrín y Vergara, 2005): la observación de fenómenos, la asociación o relación de los hechos observados y la expresión de ideas.

La **observación** pretende que el alumnado aprenda contenidos por medio de la observación directa o indirecta de las cosas, los hechos o los acontecimientos. Se trata de despertar el interés y la curiosidad del alumnado a través del contacto directo con el entorno que se quiere estudiar, de manera que resuelvan dudas, cuestionen sus ideas, den las primeras opiniones, etc.

La **asociación o relación de los hechos** observados pretende que el alumnado establezca relaciones entre lo observado y otros hechos similares no observables directamente, y pueda conectar los nuevos aprendizajes con los que ya tenía.



La **expresión de ideas**, por su parte, trata de expresar y aplicar los contenidos aprendidos a través de los distintos lenguajes: matemático, científico, artístico, musical, verbal, etc.

### Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Esta metodología busca responder las problemáticas reales de la comunidad educativa a través de proyectos de aula. Involucra a los estudiantes de una manera activa en su aprendizaje al pedirles que investiguen la respuesta a alguna pregunta o problema del mundo real y luego creen una solución concreta. Se trata de una pregunta con una respuesta abierta, compleja y conectada con lo que el alumnado tiene que aprender y que dirige la investigación y promueve el aprendizaje. Esa pregunta marca la temática, así como los contenidos a trabajar (de distintas materias), las competencias y los resultados de aprendizaje.

Las principales características del ABP son:

- ✦ El papel del profesorado es guiar al alumnado en torno a ciertos contenidos y competencias curriculares, y el del alumnado investigar, solucionar problemas, etc. para generar conocimiento.
- ✦ El alumnado aprende mediante la interacción con sus iguales y se combina el trabajo individual con el colectivo.
- ✦ El alumnado tiene un rol activo y es quien crea el conocimiento a través del planteamiento de hipótesis y conclusiones, de investigar, de interpretar datos, de resolver problemas...
- ✦ Los problemas o las preguntas a responder están conectadas con la realidad y los proyectos nacen de los conocimientos previos del alumnado.
- ✦ Es una metodología flexible que sigue un esquema creado por el alumnado y bajo la supervisión del profesorado.
- ✦ Los contenidos trabajados pertenecen a varias disciplinas y se trabajan también las distintas competencias

El proceso para trabajar mediante el ABP es el siguiente (Trujillo, 2016): selección del tema y de la pregunta que va a guiar el proyecto, creación de grupos, planificación e investigación, resultados, y presentación y aplicación de los resultados. En todo el proceso se realiza una evaluación continua: inicial, procesual y final, mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

### Aprendizaje-Servicio (ApS)

Se trata de una propuesta o metodología educativa que combina procesos de aprendizaje intencional y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de transformarlo y mejorarlo (Puig *et al.*, 2007). Todo el proceso de implementación del servicio es realizado activamente por el alumnado, desde el planteamiento a la evaluación, y se trata de una metodología en la que se vinculan diferentes materias o áreas curriculares, ya que para responder a la necesidad social detectada se requiere formación en distintos campos del saber. Todo proyecto de ApS, por tanto, es interdisciplinar y exige el trabajo conjunto de profesores/as de distintas áreas (Mendía, 2016 y Uruñuela, 2016).

Los tres elementos fundamentales del ApS son:

- ✦ **La identificación y el análisis de una necesidad social.** Es el punto de partida del proyecto que sirve de base para estructurar el servicio y el aprendizaje que se realizará. Supone trabajar sobre problemáticas y situaciones reales. En la detección de la necesidad puede que haya personas y organizaciones que ya estén trabajando en el campo, lo que permite establecer alianzas con agentes externos. Estas alianzas permiten la creación de comunidad y de redes de colaboración. Además, los estudiantes desarrollan una actitud y pensamiento reflexivo y crítico.
- ✦ **El servicio solidario a la comunidad.** Después de tomar conciencia sobre la necesidad, se requiere comprometerse y pasar a la acción, es decir, planificar y desarrollar actividades concretas orientadas a colaborar en la solución de la necesidad detectada. El servicio re-



fuerza el aprendizaje, ya que brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos y habilidades a situaciones de la vida real y, al mismo tiempo, el alumnado se forma como ciudadano activo y responsable, capaz de participar en la mejora de su entorno y de la sociedad.

- ✦ **El aprendizaje de contenidos intencionalmente planificados.** Por un lado, se desarrollan tres tipos de aprendizaje: académicos, valores y competencias básicas. Y, por otro lado, el ApS ayuda en el desarrollo de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): aprender a conocer las necesidades sociales del entorno, a reflexionar críticamente sobre la realidad para mejorarla y a construir conocimientos que le permitan dar respuesta a la necesidad; aprender a hacer, desarrollando habilidades para analizar, planificar, diseñar, evaluar, comunicarse, etc; aprender a ser, desarrollando la autoestima, la autonomía y la responsabilidad, para implicarse en lo que acontece en su alrededor, y, aprender a convivir con las personas del entorno, desarrollando las habilidades sociales que permiten crear relaciones en red.

Las experiencias en proyectos de ApS en el ámbito educativo son muy numerosas, en ESO, ya que son muchos los centros que llevan tiempo inmersos en este tipo de prácticas. Algunos ejemplos de ApS realizados tienen que ver con la mejora del medio ambiente, la promoción de las relaciones intergeneracionales, la promoción de la salud y el bienestar, el cuidado del arte y el patrimonio artístico-cultural-histórico, el apoyo a personas en riesgo o en situación de exclusión social, el apoyo a la formación y la cooperación para el desarrollo.

La implementación de un proyecto de ApS debe seguir una serie de fases o etapas, que se pueden resumir en (Uruñuela, 2016):

- ✦ **Punto de partida:** se trata de detectar una necesidad partiendo de la realidad del centro.
- ✦ **Motivar al grupo, consiste en la elaboración del borrador.** En esta fase es de vital importancia partir de los intereses y experiencias previas del alumnado para que asuman el proyecto con interés, res-

ponsabilidad y motivación. También es importante comunicar a las familias el trabajo que se realizará, puesto que son ellas las que deben autorizar la participación de sus hijos/as.

- ✦ **Planificación,** esta fase tiene como objetivo: planificar el servicio a realizar, establecer los aprendizajes a adquirir y diseñar el plan.
- ✦ **Realización del proyecto,** es decir, responder a la necesidad real, realizar el servicio. En esta fase es de vital importancia registrar y comunicar lo que se está haciendo, así como reflexionar sobre su ejecución (la reflexión es parte de todas las fases del proceso).
- ✦ **Cierre, evaluación y celebración.** En primer lugar, se debe evaluar los resultados del servicio y los aprendizajes alcanzados. En segundo lugar, se debe reconocer, agradecer y celebrar el esfuerzo y los éxitos logrados. En tercer lugar, se deben comunicar los resultados a las familias y al entorno, así como a las entidades colaboradoras. Y, finalmente, establecer las propuestas de mejora para que pueda seguir desarrollándose.

Por último, cabe destacar que todas las metodologías expuestas anteriormente comparten elementos basados en la construcción de los aprendizajes de manera activa por parte del alumnado, la presentación de situaciones problemáticas sobre las que se generará una solución o producto final, el enriquecimiento del trabajo en torno a propuestas cooperativas del alumnado y un papel más facilitador que protagonista del docente (Bustos et al., 2019). A través de estos modelos se fomenta la adquisición de logros competenciales por parte del alumnado, priorizando los procesos que intervienen a lo largo de la escolaridad. Además, tal y como señala Mendía (2016), todas ellas conectan con distintas corrientes innovadoras que también pueden favorecer el trabajo por ámbitos. Corrientes como el Aprendizaje Basado en Retos, el Aprendizaje Cooperativo, las Inteligencias Múltiples, la Gamificación o el Aprendizaje Invertido (*Flipped Classroom*).

## ORGANIZACIÓN POR ÁMBITOS Y PROGRAMACIÓN

Organizar por ámbitos y usar metodologías activas supone un gran esfuerzo a la hora de programar. Requiere integrar y relacionar de manera significativa los diferentes saberes aportados por las distintas disciplinas implicadas, sin perder de vista el perfil de salida de nuestros alumnos marcado por la normativa, integrando competencias clave y competencias específicas.

No se trata de “sumar” proyectos o contenidos de las distintas disciplinas, sino de conseguir que mediante diversas metodologías y formas de enseñar-aprender, el alumnado consiga todas y cada una de las competencias (claves y específicas), obteniendo el perfil de salida marcado.

Del mismo modo que antes teníamos una programación de materia y su concreción en la programación de aula, ahora se deberá elaborar la programación de ámbito y su concreción en el aula, donde se incluirán los diversos proyectos o formas de enseñar-aprender que se van a desarrollar. La programación de ámbito deberá ser el marco de referencia para no perdernos en proyectos que pueden ser muy atractivos y motivantes para el alumnado, pero dejan de lado competencias y saberes clave y específicos.

La programación deberá contemplar, al menos, los siguientes apartados:

- Objetivos generales de la etapa.
- Perfil de salida: competencias claves, concretadas en sus descriptores.
- Competencias específicas de cada una de las disciplinas, vinculadas a los descriptores de las competencias clave. Habrá que prestar especial atención al desarrollo equilibrado de todas las competencias, teniendo siempre como referencia los descriptores de las competencias clave.
- Saberes básicos de cada materia.
- Metodología.
- Perspectiva inclusiva.
- Criterio de evaluación de cada competencia.

Todo esto requiere una perfecta coordinación entre los docentes implicados. La administración deberá facilitar tiempos de coordinación para ela-

borar dichas programaciones y la concreción de su desarrollo en el aula, su puesta en marcha y la evaluación del alumnado y de los propios procesos.

## ORGANIZACIÓN POR ÁMBITOS Y EVALUACIÓN

Si tenemos en cuenta que el trabajo por ámbitos es un proceso de participación conjunta, la evaluación también debe ajustarse a ese proceso participativo. Por ello, se debe fomentar la heteroevaluación, la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación grupal, para que los alumnos sean conscientes de las dificultades encontradas y de los resultados obtenidos.

En este sentido, los instrumentos más aconsejables son:

- ✦ El portafolio.
- ✦ Las rúbricas.
- ✦ Las escalas de valoración.
- ✦ Las dianas de aprendizaje.
- ✦ Las listas de control.

1. La evaluación de los ámbitos se tiene que realizar de manera globalizada de acuerdo con la consecución de los objetivos del nivel dentro de la etapa y de la adquisición de las competencias. Pero la calificación (el resultado académico que aparece en el expediente) de cada una de las materias que integran los ámbitos se tiene que consignar por separado.

2. En un trabajo globalizado en un ámbito se tiene que incluir contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con la competencia lingüística, tanto si alguna materia de lengua forma parte del ámbito como si no. En el currículum de cada materia se encuentran contenidos y criterios de evaluación con un carácter marcadamente comunicativo.

3. Atendiendo al carácter continuo de la evaluación, esta tiene como finalidad detectar las dificultades en el momento en que se produzcan, analizar las causas y, en consecuencia, reorientar la intervención educativa y adecuarla a la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones del alumnado.



Por su parte, el carácter formativo implica que la evaluación es una herramienta idónea para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje.

Así mismo, la evaluación es integradora, colaborativa y participativa, por lo cual los centros y los equipos docentes evaluadores tienen que garantizar los medios y las estrategias adecuadas para que el alumnado y las familias se integren, colaboren y participen activamente en los diferentes procesos ligados a la evaluación.

## CONCLUSIONES

El trabajo por ámbitos en secundaria supone la consolidación de un tipo de metodología que se ha venido desarrollando en primaria y en algunas comunidades autónomas como en la valenciana.

La LOMLOE reconoce el trabajo por ámbitos como una manera de organizar las enseñanzas que facilita y promueve la atención a la diversidad en el marco de la inclusión. Así mismo, el trabajo por ámbitos promueve el aprendizaje competencial, interdisciplinario e integrador.

Trabajar por ámbitos requiere de la integración de las distintas competencias específicas y saberes de las diferentes materias que componen el ámbito, así como su relación con las competencias clave. Debido a ello, debe realizarse una correcta programación didáctica, de tareas y de evaluación en un mismo documento con un alto grado de coordinación entre los docentes implicados. Esto supone una alta implicación del profesorado así como el apoyo de la administración para ofrecer formación y tiempo para que este trabajo y coordinación sean posibles.

Trabajar por ámbitos supone un cambio importante y significativo en las metodologías a aplicar en el aula. Las metodologías activas, en sus diferentes vertientes, se consolidan como el eje fundamental en torno al que se deben orquestar los aprendizajes.

En definitiva, trabajar por ámbitos permite profundizar en lo esencial y dar oportunidades diferentes para el aprendizaje, más allá de lo puramente académico, según las necesidades que plantea cada persona; diseñando

experiencias significativas y colectivas, enriquecedoras y compartidas, dentro y fuera de las aulas, generando muchas conexiones y alianzas en el entorno de los centros. Permite avanzar en la personalización sin necesidad de sacar a los alumnos de las clases y ayuda a un verdadero cambio en la cultura de evaluación del aprendizaje, desplazando el peso desde la calificación tradicional y numérica hacia la autoevaluación y la reflexión metacognitiva sobre el propio desempeño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustos, A., Castellano, V., Calvo, J., Mesa, R., Quevedo, V. J., y Aguilar, C. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Padres y Maestros*, 380, 50–55.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Elizondo, C. (2020). *Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar*. Barcelona: Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Convives*, 16, 20-26. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/0BwmG\\_rAXpAZfQzFoZzJsQmx3VGM/view](https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfQzFoZzJsQmx3VGM/view)
- Negrín, O; Vergara, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

# USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

**Eva Fernández García**

**Susana Fuentes Carbonell**

**M<sup>a</sup> Eugenia Lopez Fenández**

**Virginia Marcilla Sobejano**

**Silvia Pinedo Burgos**

**Juliana M<sup>a</sup> Solano Ortega**

GRUPO 1 PRIMARIA -TUDELA

## Resumen:

Uno de los principios de la orientación educativa es la Inclusión, para ello la aplicación de las TIC en el trabajo diario es fundamental en varios aspectos; reducción de tiempo en la corrección diagnóstica, el contacto con profesionales de otros centros, ciudades y países permitiendo establecer redes y espacios colaborativos más amplios, la inmediatez en la comunicación entre todos los implicados en el trabajo de la Inclusión Educativa, posibilitando múltiples programas de intervención, sin olvidar la motivación que suponen para el alumnado al obtener los conocimientos necesarios en el centro educativo de una forma más atractiva y motivante. Como en todo, también existen inconvenientes; el peligro a que las TIC se queden obsoletas, la despersonalización que conllevan, la brecha digital, el uso y calidad que se les dé y la carencia de conocimientos para sacar el máximo partido; lo que obliga a una formación y actualización continua.

**Palabras clave:** Herramientas, TIC, Inclusión Educativa, Inmediatez, Comunicación, Socialización, Brecha Digital, Internet, Innovación, Orientación Educativa, Nuevas Tecnologías, Medios Digitales.

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación a través del uso de medios digitales y audiovisuales se convierte en un reto que no podemos obviar en orientación educativa (De Soroa, Del Mazo, Capó, Otero y Zapatero, 2019). Las tecnologías digitales han cambiado nuestras vidas y, a su vez, nuestras escuelas. Estamos ante un proceso de transformación imparable en esta situación excepcional (COVID-19, en España en 2020) que estamos viviendo. En este contexto, las nuevas formas de enseñanza presencial que se combinan con la enseñanza a distancia, requieren de gran coordinación de todo el equipo docente y la puesta en práctica de las competencias digitales tanto de los docentes como del alumnado. Todo ello hace necesario que debamos conocer el uso óptimo y didáctico de las TIC, ya que forman parte de nuestras tareas cotidianas y se convierten en medios eficaces y muy potentes, que van a facilitar nuestro trabajo.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, la orientación educativa cuenta con modelos poco definidos de actuación. Se contempla, por ejemplo, que las orientadoras y orientadores educativos realicen, además de sus funciones habituales (la evaluación psicopedagógica, el apoyo a la acción tutorial, la orientación académica y profesional, etc), cualquier función que le sea asignada por la administración educativa, lo que conlleva más trabajo burocrático o de papeleo, restando tiempo de la intervención directa con alumnado, familias o profesorado. Es por ello la importancia de utilizar recursos funcionales y efectivos que nos ayuden en nuestra práctica diaria.

Es fundamental tener en cuenta el papel que la orientación tiene en la Inclusión Educativa de toda la diversidad del alumnado presente en el sistema escolar.

La inclusión educativa pasa por diseñar y programar toda acción educativa teniendo en cuenta que sea accesible, que pueda contar con la presencia de todo el alumnado, que todos y todas puedan participar activamente y

que el sistema garantice que todo el alumnado tiene oportunidades y medios para alcanzar el éxito escolar, no solamente figurar en las listas del grupo-clase (Villaescusa Alejo, 2019).

Nuestras actuaciones, procedimientos y materiales suponen, en ocasiones, una barrera importante para la inclusión, al limitarse a etiquetar las dificultades y problemas sin ofrecer respuestas educativas inclusivas. Es necesario priorizar un Diseño Universal para el Aprendizaje que plantee tareas y actividades libres de barreras y la creación de entornos accesibles.

## 3. LAS TIC EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Las Nuevas Tecnologías permiten ya hoy que la orientación alcance cotas muy altas de efectividad en el futuro personal, afectivo, familiar, académico o profesional de nuestros alumnos y alumnas. Además, contribuyen a abrir nuevos horizontes a la orientación y situarla mucho más cerca de la realidad social. Nos referimos a la atención a la diversidad, la multiculturalidad o la adecuación personalizada al futuro vocacional y laboral. Estos nuevos perfiles emergentes de una sociedad diversa y en continuo cambio se pueden optimizar sensiblemente a través de una utilización adecuada de las Nuevas Tecnologías en la orientación educativa.

### 3.1. Beneficios y ventajas de las TIC en orientación

El uso de las TIC en orientación nos aportan numerosas ventajas que facilitan nuestra labor orientadora en diferentes aspectos, en general podemos plantear las siguientes:

Por una parte, nos suponen un ahorro de tiempo, por ejemplo en la corrección de pruebas diagnósticas y a la hora de obtener los perfiles con los resultados de esas pruebas, así como una reducción de la probabilidad de error que podríamos cometer si hacemos los cálculos manualmente.

Además, reducimos las barreras geográficas, con lo que podemos trabajar conjuntamente con otras personas a pesar de no estar en el mismo espacio físico. Esto nos facilita por ejemplo poder estar en contacto con profesionales de otras ciudades e incluso de otros países, enriqueciendo nuestra





labor. También nos dan acceso a ciertos profesionales siendo posible contactar con ellos de una manera sencilla gracias a Internet. Incluso a la hora de formar redes y espacios colaborativos las TIC nos favorecen, estimulando un pensamiento constructivo y nutriéndonos unos de otros, ampliando nuestra realidad y visión del mundo.

Hoy día, el uso de las TIC nos ofrecen inmediatez, haciendo que sea posible una comunicación en cualquier momento del día con los miembros de la comunidad educativa (alumnos/as, familias y docentes), ya sea por medio de emails, videoconferencias o chats.

El acceso al conocimiento es prácticamente infinito sobre cualquier tema, por ejemplo podemos acceder a Internet para conocer otras realidades educativas, cómo están implementando y llevando a cabo experiencias educativas en otros lugares. También tenemos un acceso ilimitado a recursos educativos que se pueden aplicar en el aula y materiales psicopedagógicos o para ampliar nuestros conocimientos y formación.

Para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, son muchos los beneficios, ya que se posibilita una mejor accesibilidad a través de múltiples programas de intervención, materiales tiflotecnológicos, recursos y medios para la comunicación alternativa y aumentativa, etc.

Y por último, no podemos olvidar lo motivantes que son para el alumnado, ya que el uso de TIC es una presentación de la información va a ser mucho más práctico y atractivo que por ejemplo el uso de materiales clásicos como el libro y los cuadernos.

### 3.2. Inconvenientes de las TIC en Orientación

Como vemos, las TICs han llegado para quedarse y cada día crecen a una velocidad tan rápida que se nos hace casi imposible estar al día y controlar todos lo que tenemos a nuestra disposición, rápidamente la información se queda obsoleta y debemos tener la capacidad de saber filtrar toda la información que hay en las redes.

Por otra parte, podemos sentir cierta despersonalización, ya que en ocasiones sustituimos el trato personal y humano por un email o por un men-

saje a través de una plataforma, perdiendo con ello mucha información y feedback que en caso de hacer una reunión cara a cara sí que tendríamos. La socialización es una parte importante de nuestras vidas, y uno de los inconvenientes es que te aíslan del resto y ayudan a que no necesites de la interacción y contacto con los demás cuando cualquier información la puedes obtener vía online.

Es importante destacar que el mayor inconveniente que nos encontramos es quizás la brecha digital, debido a que el acceso a Internet y las TICs no llegan a todos por igual y esto genera un desequilibrio, expresándose en varios aspectos:

Por una parte en el acceso, ya que hoy día sigue habiendo personas que en sus hogares no tienen posibilidades de acceso a internet y/o a tener los materiales necesarios para conectarse (portátil, tablet, móvil...). Esta dificultad se ha intentado paliar en los centros educativos de Navarra dotando a gran parte del alumnado del material y las infraestructuras necesarias, aún así seguimos viendo estas dificultades aunque en menor medida.

Por otra parte, en el uso y calidad. Observamos que no todo el mundo tiene desarrollada la competencia digital, actualmente sigue habiendo personas que son analfabetos digitalmente o que tienen dificultades para utilizar las tecnologías. Para solventar este problema, en Navarra se están ofreciendo cada día más formaciones (tanto obligatorias como otras optativas) sobre esta temática.

También hay que tener en cuenta que en algunas ocasiones, aunque tengamos las competencias digitales para navegar por Internet, nos faltan los conocimientos para hacer un uso adecuado y ser capaces de sacar el máximo rendimiento, por ello insistimos en la importancia de la formación y actualización constante, no solo de los orientadores/as sino de toda la comunidad educativa.

Como vemos, aunque son muchos los inconvenientes es importante ir solventándolos día a día para que cada vez sean menos y podamos enriquecernos de sus beneficios con un coste cada vez menor, haciendo que merezca la pena su utilización en nuestra práctica diaria.





### 3.3. Principales usos de las TIC en nuestra labor educativa

#### A. Acción Tutorial

Gracias a las Nuevas tecnologías se tratan todos los aspectos de la tutoría, tanto individual como grupal, dirigida al alumnado y a las familias, a través del formato informático. Especialmente útil resulta el cuestionario interactivo “sociescuela”, para detectar el clima afectivo en el aula.

Sociescuela es una herramienta online ([www.sociescuela.es](http://www.sociescuela.es)) que permite realizar sociogramas por grupos- clase. Se aplica para estudiar las relaciones sociales de la clase y analizar si el grupo percibe o no una situación de acoso hacia uno o varios compañeros. Su aplicación es sencilla, los alumnos entran en la página web y por medio de un código que da el orientador, tras registrar el alumnado de la clase, contestan a las preguntas de las que consta el test. Una vez acabado, el programa ofrece un informe con las relaciones entre los alumnos, un análisis individualizado de cada alumno, posibles agrupamientos heterogéneos que hagan mejorar la convivencia, teniendo en cuenta variables como la popularidad, las notas, la autoestima o la cultura de cada uno o colocación en el aula para un mejor clima grupal.

Este programa simplifica el análisis inicial de la convivencia, ya que proporciona resultados rápidos y garantiza un espacio para que el alumnado pueda contestar con sinceridad y confidencialidad.

#### B. Atención a la Diversidad

El uso de las TIC puede servir para:

- ✦ Investigar cómo las herramientas de tipo informático pueden favorecer el desarrollo educativo del individuo.
- ✦ Promover el desarrollo de nuevas herramientas que permitan dar respuesta a distintas necesidades educativas especiales.
- ✦ Cualificar al profesorado para que pueda incorporar en su actividad docente estos medios dentro del marco de innovación y la investigación educativa.

- ✦ Publicar las experiencias e investigaciones realizadas con dichos medios que se consideren útiles como posible guía de otros trabajos.
- ✦ Potenciar la creatividad docente para el diseño de aplicaciones informáticas en el desarrollo de recursos y adaptaciones curriculares, atención educativa (de PT, AL),etc.

#### C. Orientación Académica y Profesional

Si en un comienzo, la función del ordenador no era más que la corregir de forma automática los resultados de los cuestionarios de intereses utilizados por el asesor/a, hoy disponemos de sistemas interactivos que permiten a los y las estudiantes un diálogo personal con el ordenador, siendo un gran instrumento en la orientación y la evaluación de intereses de intereses profesionales ya que ayuda a:

- a) La automatización de las pruebas convencionales
- b) La interpretación informatizada de dichas pruebas
- c) Los sistemas de asesoramiento - orientación
- d) La preparación y ayuda al sujeto en el proceso de toma de decisión vocacional y en la búsqueda de empleo en el mundo del trabajo. (Career Navigator, Consellor’s Coach)

Los sistemas de asesoramiento vocacional asistidos por ordenador se caracterizan por la inclusión de componentes de toma de decisiones, la posibilidad de conectar la información que sobre sí mismo tiene el sujeto con información sobre ocupaciones, el carácter de auto - evaluación del sistema, la integración de distintas informaciones dentro del programa,etc..

Algunos de los ejemplos son: Career Finder, CCAPP, CIS, El Orienta, CHOCES, Orientaline, etc.



## 4. HERRAMIENTAS ELABORADAS A PARTIR DE LAS NECESIDADES DE LOS CENTROS

### 4.1. Formulario Google para el Plan de Recuperación

La Orden Foral de Evaluación 72/2014 establece la obligatoriedad de diseñar un plan de recuperación para el alumnado que tiene pendientes áreas o asignaturas de años anteriores. Para aunar criterios en el centro y crear una herramienta eficiente y general para todo el profesorado, se crea, desde orientación, dirección y colaboración del servicio de calidad un formulario google por cada área (lengua, matemáticas, science, ciencias sociales, Inglés, y los talleres estrategias lectoras y producción de textos, y razonamiento matemático y resolución de problemas) que recoge los siguientes aspectos: datos personales del alumno, contenidos mínimos a trabajar por curso, metodología, evaluación, y un apartado para realizar un informe trimestral en el que se pueda recoger la evolución o la fecha de superación, así como un apartado para plasmar la información a la familia, su firma y su fecha.

Cuando se rellena uno de los formularios, se genera una copia en una hoja excel, donde se listan todos los pre-rellenados para ese área. Además genera un pdf que es enviado al profesor que lo rellena y a la cuenta de orientación. Los orientadores clasifican el pdf en la carpeta del alumnado en drive o donde corresponda.

### 4.2. Herramienta: Registro de Atención a la Diversidad

La elaboración de esta herramienta parte de una necesidad, que es tener un instrumento que permita tener recogidas las medidas de atención a la diversidad de cada grupo clase, de tal forma que cuando un profesor se incorpore al centro escolar, disponga de toda la información de su alumnado de una forma ágil y cómoda.

Además de esta necesidad a nivel del profesorado, existía también otra necesidad a nivel de la UAE, más concretamente del orientador/a. El objetivo es cubrir esa necesidad del profesorado pero a la vez, dicha documentación o herramienta sirviera para tener actualizada de forma continua

y permanente la información que posteriormente queda recogida en el censo EDUCA del centro escolar .

Para la elaboración de dicha herramienta, se establece que la mejor forma de llevar dicho registro es a través de una hoja de cálculo que recoja la siguiente información a través de columnas: curso, información de SSB e información del centro escolar.

En la primera columna se recoge el listado de alumnos que configuran el grupo clase (ej: 4º EP). Dichos listado de alumnos se han elaborado en base a los archivos de matriculación descargados desde EDUCA y segmentados por cursos.

La siguiente columna recoge la información aportada por SSB en relación a las familias socioculturalmente desfavorecidas y/o dependientes de ayudas sociales, e información en relación a familias dependientes de instituciones de protección social del menor.

A continuación se recoge la información del centro escolar: año de incorporación al sistema educativo, dificultades o no de idioma, escolarización irregular y/o absentismo, desfase curricular, medidas educativas (RE, PRE, ACI, sin medida), así como la respuesta educativa que tiene cada alumno/a.

Una vez elaborada la herramienta, ¿cómo vamos a proceder en el centro?: Dicha herramienta es explicada al profesorado en las reuniones de principio de curso y será actualizada en un primer momento después de las evaluaciones iniciales que se realizan en el mes de septiembre. De este modo en el mes de octubre cada profesor tiene actualizada la información de atención a la diversidad de su grupo clase. Dicha herramienta se irá actualizando conforme se modifique cualquier cambio en las necesidades o respuesta educativa del alumnado, permitiendo de este modo tener registrada en una sola hoja la atención a la diversidad del grupo clase, facilitando la actualización del censo EDUCA al orientación y agilizando el traspaso de información en el caso de que se produjera alguna sustitución en el equipo docente que atiende a cada grupo del centro escolar.



### 4.3. Documento: Medidas-Adaptaciones de Acceso al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)

A lo largo de los últimos cursos, en los centros se observa el creciente aumento de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TDAH o Trastornos de Aprendizaje. Cada vez, a las UAE o Departamentos de Orientación llegan más solicitudes de asesoramiento para llevar a cabo adaptaciones de acceso con este alumnado.

Ante esta necesidad, surge la idea de elaborar una herramienta que permita a los docentes conocer las medidas de acceso que pueden ser tenidas en cuenta con alumnado que presenta las necesidades anteriormente comentadas, así como poder elaborar el documento individualizado que recogiera las medidas de acceso adoptadas por cada uno de los docentes que atiende al alumno/a en cuestión.

Ante dichas necesidades se estudian las diferentes opciones que nos brindan las NNTT para crear una herramienta ágil y práctica, que dé respuestas a las necesidades del profesorado.

Se decide elaborar una hoja de cálculo. A la izquierda de la hoja de cálculo, se recogen las principales medidas de acceso que pueden ser tomadas en cuenta con alumnado con necesidades específicas de aprendizaje derivadas de TDAH y Trastornos de Aprendizaje, en relación a adaptaciones metodológicas y adaptaciones en las estrategias para exámenes y evaluaciones. No es un documento cerrado, puesto que se incorporan filas para que el docente pueda añadir lo que estime oportuno.

En la parte superior derecha del documento, aparecen las columnas de cada uno de los docentes que atienden al alumnado (tutores y especialistas), y a través de un desplegable seleccionan aquellas medidas de acceso que van a poner en marcha.

Una vez completado dicha hoja de cálculo por todo el equipo docente que atiende al alumno, la herramienta te permite imprimir el documento "Adaptaciones de Acceso alumno/a X" en formato pdf, y adjuntarlo con el documento de PRE o RE del alumno/a en cuestión.

## 5. CONCLUSIONES

Queremos destacar el papel de la orientación educativa como agente de cambio e innovación educativa. Debemos estar preparados y contar con recursos para abordar el asesoramiento a los docentes, a las familias, a nuestro alumnado, en definitiva, a los centros educativos.

Durante años se ha defendido el rol de los especialistas en orientación para lograr cambios y mejoras en la escuela (Zapatero, Villaescusa, Del Mazo y Gómez, 2019). Pretendemos que estas iniciativas que se realizan en los colegios y que surgen desde la orientación, tengan el apoyo de los equipos directivos, logren implicar y comprometer al resto de la comunidad educativa, que se mantengan dentro de los proyectos del centro (PEC, PAD, PAT,...) y se conviertan en señas de identidad.

Las TIC pueden apoyar, extender y modificar la práctica de la orientación educativa en los centros educativos.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Soroa, J.C., Del Mazo, A., Capó, S., Otero, L. y Zapatero, J. (2019). Maletín OrientIC: herramientas digitales básicas para la orientación educativa. *Educación y Orientación*, 10, 94-101.

Del Mazo Fuente, A. (2018a). Orientación educativa en red. Situación actual y retos de futuro para las comunidades profesionales virtuales de orientadoras y orientadores. *Educación y Orientación*, 8, 80-83.

Del Mazo, A., Ripoll, J.C., Millán, J.J. y López, J.C. (2018). Hacia una orientación educativa basada en evidencias. Disponible en: <https://colectivorienta.wordpress.com/2018/06/11/hacia-una-orientacion-educativa-basada-en-evidencias/>

Diz Besada, M. y Del Mazo Fuente, A. (2019). Uso de TIC en Orientación para el Desarrollo de la Carrera. *Educación y Orientación*, 11, 84-88.



Morata Sanz, J.I. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID 19. Revista AOSMA, 28,88-91.

Otero, L., Rodríguez, M., Guardiola, M.J., Resola, J.M., Márquez, A., Santos, R. y López, E. (2019). Orientando la Reforma. Disponible en:  
<https://colectivorienta.wordpress.com/2019/01/07/por-una-reforma-educativa-orientada-a-la-inclusion-y-la-mejora/>

Villaescusa Alejo, M. (2019). Inclusión en el aula: pistas para un aula inclusiva. Disponible en:  
<https://colectivorienta.wordpress.com/2019/11/18/inclusion-en-el-aula-pistas-para-un-aula-inclusiva/>

Sociescuela (2021, 17 de diciembre). Sociescuela.  
[www.sociescuela.es](http://www.sociescuela.es)

Orientaline. (2021, 17 de diciembre). Orientaline.  
<https://www.elorienta.com/movil/menu.php>



# PROFUNDIZACIÓN EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. (PERSPECTIVA DUA)

Autoría:

**Uxue Garcia Labiano**  
**Montserrat Gurrea Barricarte**  
**Isabel Jiménez Fernández**  
**Maidier Martínez Monfouga**  
**Patricia Ultra Royo**

## Resumen:

El objetivo del presente artículo es analizar el marco teórico del Diseño Universal para el Aprendizaje y aplicarlo en nuestro modelo de evaluación psicopedagógica. Para ello vamos a intentar adaptar la aplicación e interpretación de los instrumentos de evaluación como pruebas psicopedagógicas, estilo de aprendizaje del alumnado, modelos de enseñanza-aprendizaje en el aula al enfoque DUA y conseguir así un objetivo eminentemente práctico.

**Palabras clave:** DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). Educación Inclusiva. Estilos de aprendizaje. Evaluación psicopedagógica. Fortalezas. Orientación inclusiva. Perfil individual de aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

Estamos en un momento de cambios legislativos en el ámbito educativo que afectan a nuestra práctica docente. Ya desde el Preámbulo de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) se menciona el modelo de Diseño Universal de Aprendizaje como principio fundamental tener en cuenta en la educación, de hecho, *“Entre los principios y los fines de la educación se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta”*.

Dentro del Capítulo II, La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, se vuelve a hacer hincapié en que *“Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”*.

Es por todo ello, que nos parece fundamental y apropiado profundizar en este trabajo sobre el conocimiento del Diseño Universal de Aprendizaje.

## 2. MARCO TEÓRICO DEL DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De esta manera se favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación desde el principio de equidad y considerando la diversidad dentro de la normalidad.

Siguiendo esta metodología, que tiene como objetivo tal como hemos señalado una inclusión real en el aula, el/la docente deberá tener en cuenta cómo y en qué formatos se presentan los contenidos a los alumnos y alumnas, de qué forma puede mantener su interés y motivación y valorar cuál es la manera más adecuada para que demuestren lo aprendido. Ya que, tal y como establece Rose y Meyer, 2002 *“las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles”*.

Este modelo viene fundamentado según unas bases neurocientíficas sobre la diversidad cerebral y del aprendizaje que derivarán en los principios fundamentales del DUA. Se encontró que existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución (Rose, 2006; Rose y Meyer, 2002). El funcionamiento de cada uno es diferente por cada alumno/a.

- ✦ Redes de reconocimiento especializadas en percibir la información y asignarle significados. permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos y conceptos abstractos.
- ✦ Redes estratégicas. Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales.
- ✦ Redes afectivas Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas

Basándose en cada una de estas redes, su funcionamiento y la diversidad individual, se definieron los principios fundamentales del DUA a la hora de diseñar el currículum.



**Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación.** Hace referencia a cómo se presenta el contenido y a los conocimientos, o dicho de otro modo: ¿qué aprender? La neuroeducación ha demostrado que no todo el mundo procesa la información recibida de la misma manera por lo que, siguiendo este principio, el/la docente deberá presentar la información a los alumnos y alumnas mediante diferentes soportes y en formatos distintos teniendo en cuenta su capacidad de percepción, comprensión o el uso del lenguaje, entre otros.

**Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje),** puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo aprendido. Por ejemplo, puede que un/a alumno/a que tenga barreras derivadas de un conocimiento insuficiente de la lengua sea capaz de explicarse mejor con la expresión oral que con la escrita.

**Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.** Responde a la pregunta de ¿por qué aprender?, El objetivo es hacer que todos el alumnado pueda sentirse comprometido y motivado en el proceso de aprendizaje y para ello deberá proporcionarse diferentes opciones que lo permitan. A algunas personas les motiva hacerlo en grupo y a otras de forma individual; a unas lo novedoso les llama la atención, mientras que a otras lo nuevo les puede generar incertidumbre o falta de seguridad, y prefieren aprender siguiendo rutinas.

Por lo tanto, para lograr un perfil DUA de evaluación psicopedagógica podemos hacernos las siguientes preguntas:

¿Qué estrategias necesitan los/las docentes para lograr aulas según el DUA?

¿Qué herramientas y recursos necesita el alumnado para promover el aprendizaje exitoso?

¿Cómo diseñar un perfil según el DUA?

### 3. PROPUESTAS PARA UN PERFIL DUA

Ayudar al estudiante a identificar sus fortalezas y puntos fuertes en todas las áreas.

Trabajar con una mentalidad de crecimiento.

Proporcionarle oportunidades para trabajar desde sus habilidades y conseguir el éxito.

Trabajar la autonomía y la responsabilidad para lograr un aprendizaje con sentido y valor personal.

¿Conoce sus necesidades? ¿Sabe cómo aprende? ¿Sabe qué puede hacer para aprender mejor? ¿Sabe cómo ser más autónomo? ¿En qué?

### 4. APLICACIÓN DEL MODELO EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Desde el enfoque DUA vamos a complementar la evaluación psicopedagógica centrándonos en el contexto escolar, contexto individual y su respuesta educativa.

#### 4.1. Contexto escolar

Será importante diferenciar dentro del contexto dos niveles:

1. Centro educativo, desde el cual los planes de atención a la diversidad y el PEC del mismo constituirán el marco de referencia a partir del cual partirán las políticas y la organización para implantar los principios de una educación inclusiva.

- PEC
- PAD
- PAT
- Plan de convivencia
- PGA
- Bases legislativas



2. Aula específica en la que se encuentra el/ la alumno/a al que se realizará la evaluación la cual no puede entenderse fuera de su propio grupo-clase.

- \* Clima de convivencia dentro del aula: Uno de los pilares fundamentales para el pleno desarrollo del alumnado es su sentido de pertenencia y participación en el grupo. Se utilizarán herramientas para la evaluación y la definición objetivos que nos permitan realizar intervenciones necesarias.
- \* Recursos y naturaleza de materiales: Utilización de herramientas acordes a las necesidades del alumnado cumpliendo los principios DUA.
- \* Recursos personales: Tipos de profesionales que intervienen, docencia compartida... La aplicación de una educación inclusiva según los principios del DUA implica un cambio de perspectiva a la hora de asignar recursos a la atención a la diversidad. En la actualidad, estos son dotados en función de la ratio de alumnado censado con necesidades educativas y según en el enfoque DUA pasaría por entender la necesidad de un profesional por aula acompañando al tutor para la atención a la diversidad la cual es considerada como la normalidad.
- \* Agrupamientos: Existencia o no de desdoble, naturaleza de esos apoyos...

#### 4.2. Contexto individual

Dentro de este apartado vamos a destacar:

→ **El estilo de aprendizaje del alumnado** (Ver anexo 1). En él intentaremos descubrir cómo aprende el/la alumno/a atendiendo a diferentes aspectos:

1. Atención: Se distrae, se centra en la tarea, ...
2. Estrategias que utiliza para la resolución de las tareas: planifica, emplea ensayo-error..., es reflexivo, ritmo de trabajo...
3. Actitud durante la realización de tareas: coopera, se esfuerza, motivación...

4. Comunicación: intencionalidad, vocabulario...

5. Dinámica social del aula: resolución de problemas, integración...

→ **Fortalezas y/o debilidades.** Dentro de la evaluación psicopedagógica deberemos aprovechar las herramientas diagnósticas que nos proporcionan tanto las necesidades como los puntos fuertes en los que basar la intervención. Por ejemplo: WISC, DST-J, PROLEC, McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad, ...

#### 4.3. Respuesta educativa

Según el enfoque DUA la respuesta educativa no debería ser una adaptación sobre la programación realizada sobre el curriculum si no que esta diversidad debería ser ya incluida en el diseño de la misma para poder darle respuesta. Esta deberá responder a las necesidades del alumnado asegurando el sentimiento de pertenencia en el grupo, participación y logro académico.

Algunos de los aspectos a tener en cuenta será la definición de las necesidades individualizadas, la coordinación entre profesionaes y el buen cauce de comunicación entre familia y centro liderada por la figura del tutor/a.

### 5. APLICACIÓN CASO CONCRETO

#### ■ Descripción del caso concreto:

El profesor de 4º de primaria nos deriva el caso de un alumno en el que se observa:

- \* Muchos errores al leer oraciones o palabras sencillas.
- \* Inversiones en la lectura de las palabras de manera total o parcial, por ejemplo “casa” por “saca”
- \* Escribe la misma palabra de distintas maneras
- \* Invierte las letras, por ejemplo, p por b o d por b.
- \* Tiene dificultades para ver que una palabra está mal escrita.



■ **Intervención:**

A. PRUEBAS ESTANDARIZADAS:

**1. WISC-V. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños.**

Fecha de realización: 22/12/21

Edad cronológica: 9 años y 8 meses.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

RESUMEN DE LAS ESCALAS PRIMARIAS					
Escala	Suma de puntuaciones escalares	Puntuación compuesta	Rango percentil	95% Intervalo de confianza	Clasificación cualitativa
Comprensión verbal ICV	18	95	37	87-104	Medio
Visoespacial IVE	18	94	34	86-103	Medio
Razonamiento fluido IRF	20	100	50	93-107	Medio
Memoria de trabajo IMT	12	76	5	70-86	Bajo
Velocidad de procesamiento IVP	16	89	23	81-99	Medio-bajo
Escala total CIT	60	89	23	83-96	Medio-bajo

RESUMEN DE LAS ESCALAS SECUNDARIAS					
Escala	Suma de puntuaciones escalares	Índice	Rango percentil	95% Intervalo de confianza	Clasificación cualitativa
No verbal INV	54	92	30	86-99	Medio
Capacidad general ICG	46	95	37	89-102	Medio
Competencia cognitiva ICC	28	79	8	73-88	Bajo

**2. PROLEC-R: Batería de Evaluación de Procesos Lectores-Revisada**

Respecto a los índices principales, se debe destacar la **dificultad leve** en la lectura de Palabras y Pseudopalabras, en nombre de letras, igual-diferente y en signos de puntuación.

En cuanto a los **índices de precisión** hay **dificultad severa** en lectura de palabras y pseudopalabras.

Por último, los **índices de velocidad** indican que sigue un nivel **lento** en lectura de palabras, pseudopalabras nombre de letras e igual diferente.

**3. DST-J**

Los resultados obtenidos señalan que su nivel global de riesgo es: leve.

Obteniendo riesgo moderado en Dictado, Lectura sin sentido, Fluidez Verbal y Estabilidad postural.

La colaboración del alumno ha sido muy positiva en todas las pruebas, ha tenido muy buena actitud, se ha concentrado y ha hecho muy buen trabajo.

Se constatan dificultades en el aprendizaje del código alfabético y resistencia a la intervención.

B. CONTEXTO ESCOLAR

**A nivel de centro:**

Colegio de educación infantil y primaria, Modelo PAI, dos líneas por curso, zona Ribera, un alto porcentaje de alumnado sin idioma e incorporación tardía.

Nuestro centro se ubica en el casco urbano de Tudela, los diferentes programas que se llevan a cabo son, a parte de los programas estándares establecidos, cuenta con Programas de detección precoz de dificultades en lectoescritura, Programa de detección precoz de altas capacidades, Programa de detección precoz del TDAH, Skolae y Laguntza.

### A nivel de aula:

El aula se encuentra ubicada en la segunda planta y cuenta con 24 alumnos y alumnas, un alumno sin idioma, dos alumnos con dislexia, una alumna con TDAH y una alumna con dificultades en lectoescritura.

Recomendaciones:

- ★ **Trabajar con una agenda compartida en DRIVE:** cada profesor/a pondrá en el Drive lo que se ha hecho en la clase y los deberes que deben llevar a casa. El tutor/a tendrá preparado previamente el formato semanal, para que cada uno introduzca lo que le corresponde. El equipo docente registrará las tareas para casa y así podrá regular la cantidad de tareas diarias y plazos de entrega. A su vez, esta agenda estará compartida también con la familia para que pueda supervisar que el alumnado reciba la información y que realice las tareas. Se tendrá un calendario compartido con las fechas de pruebas de evaluación y de entrega de proyectos o trabajos, favoreciendo que los mismos se hallen espaciados en el tiempo. Se supervisará el trabajo del alumnado de forma constante por parte del profesorado en colaboración con la familia de: la agenda, entrega de tareas y trabajos, estudio, material, descansos... Se mandarán recordatorios, en forma de avisos previos, cuando se acerca el término del plazo de entrega de trabajos.
- ★ Las instrucciones en las evaluaciones y en el trabajo de clase deben ser cortas, precisas, concretas y con un vocabulario sencillo
- ★ Se trabajará con Tutoría entre iguales (pares) en la lectura de textos, trabajos en grupo y tareas en clases.
- ★ Introducción en el uso de técnicas de estudio: subrayado, esquemas y mapas conceptuales
- ★ Utilizar mucha información de tipo visual: imágenes, fotos, videos que ayuden a comprender.
- ★ Introducir si es necesario: conversores de audio (Read-writing), correctores ortográficos...
- ★ Vídeos explicativos del profesor/a y colgar en el DRIVE, es una buena manera de afianzar cierta información y conceptos explicados en clase.

## 6. CONCLUSIONES

Del caso concreto que ha ocupado nuestro trabajo y que de alguna manera pueden generalizarse al resto de diversidades de nuestras aulas:

La primera de todas es que es necesario detectar lo más tempranamente posible las dificultades de lectoescritura que presenten nuestros alumnos y alumnas. Ello nos va a permitir intervenir de una forma más precoz para así poder poner en marcha las medidas necesarias para corregir o paliar las consecuencias de esta dificultad, en un periodo de desarrollo neurológico todavía muy sensible a los cambios ambientales y educativos.

La segunda es que gracias al mejor conocimiento de cada trastorno y los avances en las técnicas de evaluación psicopedagógica, podemos modificar la percepción escolar, familiar y personal de los alumnos con estas características. Alumnado que hasta ahora se les consideraba como como vagos, lentos, inatentos porque, debido a su dificultad para acceder al código escrito, no conseguían seguir la lectura del texto leído en clase o no eran capaces de llevar a cabo las tareas o incluso de estudiar adecuadamente, pasan a ser considerados alumnos con necesidades educativas a los que hay que atender. Este cambio de consideración tiene una gran relevancia en su vida escolar, familiar y personal.

Nuestra tercera reflexión, consiste en subrayar la importancia de las iniciativas colectivas para ayudar, comprender mejor y sensibilizar a la sociedad sobre la dislexia. Propuestas globales como la "lectura fácil", un método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, al diseño y maquetación de documentos y a la validación de la comprensibilidad de los mismos, destinado a hacer accesible la información a las personas con dificultades de comprensión lectora son fundamentales para facilitar la vida de las personas con dificultades lectoras.

Cuando Jesús Vidal recoge el premio al mejor actor revelación en los Premios Goya, en su discurso habla de cambio de mirada, de visibilidad, de inclusión y de diversidad:

***"Señores de la Academia, han distinguido a un actor con discapacidad, no saben lo que han hecho. Ahora solo se me ocurren tres palabras: inclusión, diversidad y visibilidad. ¡Qué emoción siento!"***



Con este premio se ha visibilizado y valorado la capacidad, no la discapacidad, como venimos haciendo habitualmente cuando nos centramos en el déficit, en lo que la persona no sabe o en lo que me molesta.

Trabajar desde el DUA nos facilita esta mirada a la diversidad y una respuesta educativa mucho más inclusiva ya que desde la propia programación inicial se tiene en cuenta a todo el alumnado con el que nos vamos a encontrar en el aula.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C., Sánchez, J.M., Zubillaga del Río. (2021). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Editorial UOC.

[https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)

Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje : un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Redinred v. 6* (n. 9), (p. 55-66).

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>

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

Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad. DUA y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.

Elizondo, C. (2020). *Inclusión en secundaria. Propuestas educativas innovadoras para el aula*. Editorial Horsori.

Escribano, A., Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Editorial Narcea Ediciones.

Forés, A., Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. Editorial UOC.

Graván, R., Ballesteros, B. [Begoña], Fernández C., Fernández, E., Hervás, C. (2020). *Accesibilidad de las TIC para la diversidad funcional cognitiva*. Ediciones Octaedro.

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/05/16185-.pdf>

Pastor, C.(2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata.

Pérez, M.E. (2017). *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Editorial Altaria

## WEBGRAFÍA

Coral Elizondo. (2021). *Coral Elizondo. Espacio Educativo*.

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

Coral Elizondo. (2021). *Coral Elizondo. Espacio Educativo. Orientación inclusiva*.

<https://sites.google.com/view/coralelizondo-orientacion/para-reflexionar>

Proyecto DUALETIC.Educa DUA.

[https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)



## 8. ANEXOS

### Anexo 1: Doc de Estilos de aprendizaje para el profesorado

(Marcar con una x lo que proceda y mejor defina a nuestro/a alumno/a)

#### 1. Atención:

Se distrae con facilidad	Suele centrarse en la tarea	
Se distrae cuando está cansado/a	Suele centrarse aunque está cansado/a	
Habla y se mueve constantemente. Es inquieto/a	Es tranquilo/a	
Cuando hay muchos estímulos a su alrededor tiene más dificultad para atender a lo que se le pide.	No se distrae con la presencia de estímulos	

#### 2. Estrategias que utiliza para la resolución de las tareas:

Resuelve planificando las tareas	Resuelve por ensayo-error	
Es reflexivo, se para a pensar	Es impulsivo/a, no se para a pensar	
Ritmo adecuado de trabajo	Ritmo lento de aprendizaje	
Es constante en el trabajo	Es inconstante en el trabajo	
Termina las tareas habitualmente	No suele terminar las tareas	
Los resultados suelen ser correctos	Los resultados suelen ser erróneos	
Comprende las imágenes	Tiene escaso grado de comprensión de imágenes	

#### 3. Actitud durante la realización de tareas:

Es cooperativo/a	Es competitivo/a	
Se esfuerza	No lo intenta	
Buena o alta motivación	Baja motivación	
Se empeña al margen de los resultados	Se desanima con facilidad	
Conducta adecuada en clase	Conductas inadecuadas en clase	
Es autónomo/a, puede trabajar solo	Es dependiente, necesita que le ayuden	
Pide ayuda	Nunca pide ayuda	
Persiste ante tareas difíciles	Abandona las tareas difíciles	
Le refuerzan los elogios y premios	Parece no reforzarle nada	

#### 4. Comunicación:

Tiene intencionalidad	No lo intenta	
Sigue explicaciones del aula	Necesita explicaciones adaptadas mediante pictogramas o SAAC.	
Vocabulario amplio	Vocabulario limitado	

#### 5. Dinámica social del aula:

Presenta buena resolución de problemas	Necesita ayuda en la resolución de problemas	
Intenta manejar la situación	Se deja llevar por sus compañeros	
Buena integración en el aula	Bajo nivel de integración en el aula	
Buena participación en el aula	Se aburre con facilidad e interrumpe	
Busca la interacción social con sus compañeros	Se aísla y no busca relaciones sociales.	



# APROXIMACIÓN CONCEPTUAL BÁSICA AL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN

Autoría:

**Ángel Adrián Torres**  
**M<sup>a</sup> Sonia Blázquez Tobías**  
**Elena Calvo Medel**  
**Ana C. Escorza Gonzalo**  
**M. Kristina Gil Sesma**  
**Susana Primicia Donazar**

## Resumen:

La elección del tema -entre otros varios- propuesto en el Plan de Coordinación de Orientación de Navarra vino provocada, principalmente, por el hecho de la mención del término Respuesta a la Intervención (Rtl, de ahora en adelante) en las instrucciones de comienzo de curso 2021-2022, y por el desconocimiento que en el equipo existía sobre el asunto; esta falta de conocimiento impedía poder llevar a cabo un asesoramiento congruente con lo exigido en las mencionadas instrucciones. Se intuía, además, -lo que sirvió como hipótesis de partida- que tampoco el profesorado contaba con las herramientas suficientes, en su formación o conocimiento, para cumplir con lo prescrito respecto de las dificultades de aprendizaje y su tratamiento educativo desde el Rtl.

El libro *Modelo de respuesta a la intervención* (2019), obra coordinada por Juan Eugenio Jiménez, catedrático de de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna, ha sido la referencia casi absoluta que ha fundamentado el trabajo presente, y que constituye un texto único sobre el Modelo Rtl en lengua española, tanto en su dimensión teórica como en el desarrollo práctico del modelo. Partiendo de este libro este equipo de orientación ha tratado de ofrecer una aproximación conceptual muy básica sobre el Modelo Rtl, ajustada a los límites de redacción impuestos.

**Palabras clave:** Prevención, riesgo, fracaso, intervención educativa. Asesoramiento, cribado, multinivel, fidelidad, evidencia científica. Implementación, modelo integrado, componentes del modelo (cribado, multinivel, toma de decisiones).

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de abordar el asunto del asesoramiento sobre el Modelo de Respuesta a la Intervención se constituye como “necesidad normativa”, según la clasificación de Bradshaw (1972, en Zabalza, 1985), puesto que ese modelo viene especificado en las instrucciones para el curso 2021-2022 y recogidas en la *Resolución 250/2021, de 15 de junio, del Director General de Educación* del Gobierno de Navarra. Se trata de una necesidad prescrita, no necesariamente expresada o demandada, ni sentida por el conjunto del profesorado.

Se trata, además, de una demanda que parece desconocer cuál sea la situación informativa o formativa con respecto al modelo por parte del profesorado a quien van dirigidas las instrucciones. Un sondeo, de carácter anónimo, llevado a cabo en el mes de octubre de 2021 entre el profesorado de los centros atendidos por el grupo de trabajo, dentro de las etapas de Infantil y Primaria y el centro de Educación Especial de Torre Monreal de Tudela, puso de manifiesto que la inmensa mayoría desconocía en esa fecha qué es el “Modelo de Respuesta a la Intervención” a que se refiere el apartado B -punto 2.1- de la citada Resolución.

Por otra parte, hecha una consulta al CAP zonal, para recabar la presencia explícita del término Rtl, esto es, que se mencionara así en los títulos de las convocatorias formativas oficiales de los últimos 5 años, tuvo una respuesta negativa. Esta falta de formación concreta sobre el modelo Rtl parece poner en entredicho lo adecuado de la demanda que se le hace al profesorado; da la impresión de falta de coherencia entre la demanda y la oferta formativa, la presente y la pasada; pero es solo eso, una impresión o una evidencia limitada.

No se pueden extrapolar los datos del sondeo, ni de la consulta, al resto de la Comunidad, así que la hipótesis de falta de conocimiento o formación para abordar la respuesta educativa, según el modelo propuesto, se plantea de forma restringida para los centros escolares atendidos por el grupo de trabajo y, en todo caso, para aquellos otros con una situación de partida similar. No obstante, la pretensión primera del grupo ha sido autoformativa, pretensión necesaria para poder asesorar, si fuese necesario.

El modelo Rtl contiene un marco conceptual que justifica y sostiene todo el desarrollo práctico del mismo.

## OBJETIVO

El objetivo del grupo ha sido el de aproximarse al marco conceptual más básico o elemental del cuerpo teórico, de las nociones imprescindibles para comprender los fundamentos del modelo. El primer acercamiento se realiza a través de la definición del modelo y, en un segundo momento, mediante la descripción sucinta de los componentes que lo integran.

## METODOLOGÍA

En un primer paso, se expone la situación de partida o la necesidad formativa que sobre el tema tiene el grupo. Se realiza una exposición de las ideas previas generales que el grupo de trabajo tenía sobre este concepto. Se percibe la necesidad de comenzar desde un principio a aproximarse a dicha respuesta. Para ello, recopilamos información partiendo del mencionado libro; un libro base, modelo de respuesta a la intervención, coordinado por J.E. Jiménez (2019) y con diferentes artículos. A su vez, realizamos un sondeo en nuestros centros para ver el conocimiento que el profesorado tenía sobre la Rtl. A la vez, nos pusimos en contacto con el grupo que en Tafalla estaba realizando el mismo tema, para que realizaran el mismo sondeo y por último como ya se ha nombrado, preguntamos al CAP Tudela si a lo largo de los últimos 5 años se había realizado formación sobre este tema.

Los resultados obtenidos reflejaron que un 90% del profesorado no tenía conocimiento ni había escuchado este término y que en los últimos 5 años no se había realizado ninguna formación desde el departamento sobre este enfoque.

Durante las sesiones de coordinación reflexionamos sobre los datos recopilados y fuimos tomando decisiones sobre el trabajo a presentar.



## DEFINICIÓN DEL MODELO RTI

Resulta necesario, en una aproximación nocional como la que aquí se trata, responder a la cuestión básica sobre qué es el Modelo RtI; abordar su definición.

El *National Center on Response to Intervention* (NCRTI, 2010) define el modelo RtI, en sus rasgos más generales y característicos, como: un modelo en el que evaluación e intervención quedan integrados en un sistema preventivo constituido por varios niveles que, en toda la escuela, pretende *maximizar el rendimiento estudiantil y reducir los problemas de comportamiento*, al permitir a las escuelas:

- **Identificar** al alumnado en situación de riesgo de obtener resultados pobres o insuficientes en sus aprendizajes.
- **Supervisar** el progreso que experimenta el alumnado.
- **Ofrecer** intervenciones basadas en evidencias acerca de su eficacia.
- **Ajustar** la intensidad y naturaleza de las intervenciones, según la capacidad de respuesta de cada estudiante.
- **Identificar** aquel alumnado con dificultades específicas de aprendizaje u otro tipo de discapacidades.

El marco preventivo pretendido por el modelo se basa en una doble intención:

- Mejorar los resultados de todo el alumnado, gracias a un sistema multinivel de intervención.
- Dar un apoyo inmediato a aquel alumnado en situación de riesgo, tras su identificación, como se ha dicho ya.

El modelo consta de 4 componentes, según la definición ofrecida por el NCRTI, y son los siguientes: Sistema multinivel; Cribado; Control del progreso de aprendizaje y Toma de decisiones basada en datos.

### Componentes del modelo RtI

1. **Sistema multinivel** de apoyo. Se representa por una pirámide de entre 3 niveles, en el modelo original y 4 en el modelo ofrecido por Juan E. Jiménez coord. (2019, p.).



Fig. 1. Sistema multinivel (Tomada de J.E. Jiménez, 2019)

En la concepción más original, la de los tres niveles, las características del sistema multinivel en la intervención más preventiva son las siguientes:

	A quién se dirige y modalidad de agrupamiento	Instrucción	Tiempo	Lugar	Frecuencia de las evaluaciones
NIVEL 1	Todo el alumnado del aula ordinaria, desde El hasta 3º de Primaria	Basada en el currículo ordinario y en la evidencia	Horario de la asignatura	Aula ordinaria o salón de clase	Tres momentos de evaluación durante el curso académico
NIVEL 2	Pequeños grupos homogéneos de 5 alumnos en riesgo por profesor	Instrucción específica y adicional o complementaria	De 40-45 minutos diarios	Salón de clase u otro lugar que tenga carácter ordinario.	Control del progreso una vez al mes
NIVEL 3	Pequeños grupos homogéneos de 3 alumnos que no han respondido a la prevención 1 y 2 por profesor.	Intervención intensiva e individualizada	60 minutos diarios		Control del progreso semanalmente con objetivos previamente fijados

Fuente: Tomada parcialmente del NCRTI, 2010 y de J.E. Jiménez, coord., 2019 (desde Haager et al., 2007)

Como se puede observar en las imágenes anteriores, el sistema multinivel se basa en la identificación de las necesidades de los alumnos en el aula desde edades muy tempranas y gracias a un sistema de cribado universal, la medición constante del adecuado progreso de los alumnos, tomando como base la evidencia científica y centrándonos en el curriculum.

Por lo tanto, el nivel 1 comenzará con la identificación de aquellos alumnos en el aula ordinaria que no adquieren los conocimientos curriculares previstos como el resto de sus compañeros y sobre los que se observa una necesidad de instrucción algo más intensiva que puede recibirse en el nivel 2.

En dicho nivel, la instrucción se recibirá en grupos homogéneos con un número más limitado de participantes y de manera diaria durante unos 45 minutos en un entorno aún ordinario (dentro del aula de referencia). La evaluación de los progresos del alumnado será también más frecuente, una vez al mes. Si dicho progreso no es el esperado se pasará al nivel 3 de intervención.

En el nivel 3, el alumnado recibirá la instrucción en un grupo con menor número de participantes y se intensificará el tiempo diario que se dedique a la misma. Se evaluará una vez a la semana para comprobar que la intervención está teniendo los resultados esperados.

Si la evolución en el nivel 3 no es la esperada, se recomienda realizar una evaluación más especializada que pueda confirmar una dificultad específica de aprendizaje y que justifique la resistencia a la intervención recibida en los 3 niveles anteriores. Por lo tanto, si dicha dificultad se confirma podrá recibir intervención en el nivel 4 donde la personalización e intensidad serán más específicos, situándose en el nivel más elevado de la pirámide donde el número de alumnos es mucho menor que el inicial (nivel 1).

**2. Cribado**, es una estrategia utilizada con todos los alumnos de un aula para fomentar la inclusión. Es el primer paso del modelo para identificar alumnos con riesgo de tener dificultades de aprendizaje de un modo temprano.

Los factores de riesgo de dificultades en alumnos pueden estar relacionados con un área curricular de aprendizaje, factores contextuales (características demográficas, estatus socioeconómico, características de la escuela y del aula o maestro) y/o factores intraindividuales (atencionales, de competencia académica, de comportamiento y lenguaje). Por ello, es necesario identificar esos riesgos de forma temprana para conseguir la participación de los servicios de prevención antes de la aparición de déficits académicos importantes, y con ello obtener la normalidad en un adecuado desarrollo de las habilidades instrumentales básicas instruidas en un aula (Jiménez, 2019).

En cuanto a las medidas del cribado universal consisten en evaluaciones simples y breves que se centran en habilidades específicas. Participan el 100% de los alumnos.

Dichas evaluaciones deben basarse en el currículo para calcular el rendimiento de los alumnos mediante el uso de pruebas rápidas, dinámicas y estandarizadas, para que los alumnos no aborrezcan su realización y consigan obtener los resultados más fiables posibles (Jiménez, 2019). Es necesario conseguir exactitud en la clasificación de los resultados obtenidos de las pruebas de evaluación. Necesitan tener la capacidad de detectar alumnos con un posible riesgo de tener dificultades de aprendizaje, también conocido como grado de sensibilidad, y la capacidad de identificar con exactitud a los alumnos que no están en riesgo, conocido como el nivel de especificidad.

Sus características se exponen en la tabla inferior:

Propósito	Enfoque	Herramientas	Periodicidad
Identificar aquel alumnado en riesgo de obtener resultados deficientes	Dirigido a todo el alumnado	Evaluaciones breves que son válidas, confiables y demuestran precisión diagnóstica para predecir problemas de aprendizaje o de comportamiento	Más de una vez al año

Fuente: ordenación a partir de la información ofrecida por el NCRTI, 2010.

**3. Control o supervisión del progreso del alumnado:** es la manera en que las escuelas y en concreto el profesorado miden las habilidades del estudiante y supervisan cómo responde a cierto método de enseñanza. Un factor clave en este modelo es el control regular del rendimiento del alumno para comprobar el avance o resistencia a la intervención (Fuchs y Fuchs, 2006).

Monitorizar el progreso de aprendizaje y utilizar medidas basadas en el currículo (CBM) se ha propuesto como una forma de supervisar el progreso de aprendizaje de acuerdo a normas académicas standard

definidas por los propios organismos o administraciones educativas en EEUU (Shinn, 1989; Wallace, Espin, McMaster, Deno y Foegen, 2007). Esta medición hace un seguimiento del progreso en áreas específicas como lectura, ortografía o matemáticas.

Se trata de realizar un gráfico de la supervisión del progreso de cada alumno- alumna a lo largo del tiempo para ayudar a decidir si la enseñanza es la adecuada o se necesita otra manera de intervenir.

La primera prueba provee la “línea de base” o punto de referencia, la cual es el nivel de habilidad con el que un alumno/a comienza. El profesorado utiliza la línea de base para establecer la meta que debería lograr al final de la intervención. El resultado de cada prueba realizada durante el período de intervención irá dibujando la línea de tendencia y desempeño de cada alumno y alumna a través del tiempo

La línea de la tendencia provee información importante. Puede ayudar al equipo de RTI a decidir qué hacer después. Estas son tres posibilidades:

- La línea de la tendencia no se está acercando a la línea de la meta, no se ha progresado lo suficiente. El equipo de RTI necesita probar un método de instrucción diferente que podría funcionar mejor para el estudiante.
- La línea de la tendencia se está acercando a la línea de la meta. Esta clase de línea de la tendencia muestra que la intervención está funcionando y debe continuarse.
- La línea de la tendencia coincide con la línea de la meta. Esto significa que la intervención fue exitosa y que puede dejar de aplicarse.

Se recomienda evaluar al alumnado al principio, medio y final del tiempo establecido para lograr la meta y permitir la retroalimentación de resultados sobre la instrucción.



Propósito	Enfoque	Herramientas	Periodicidad
Monitorear la respuesta del estudiante a la instrucción primaria, secundaria o terciaria para estimar las tasas de mejora, identificar a los estudiantes que no están demostrando un progreso adecuado, y comparar la eficacia de diferentes formas de instrucción	Estudiantes identificados a través de la evaluación como en riesgo de resultados de aprendizaje deficientes	Evaluaciones breves que son válidas, confiables y basadas en evidencia	El alumnado es evaluado a intervalos regulares (p. ej., semanal, quincenal o mensual)

Fuente: ordenación a partir de la información ofrecida por el NCRTI, 2010

#### 4. Toma de decisiones basada en datos.

La combinación de la detección universal y continuo monitoreo del progreso permite a los educadores tomar decisiones basadas en los datos, o decisiones basadas en el análisis de los datos de la actividad del alumno/a, identificar a los estudiantes que están en riesgo de “fracaso escolar” por diferentes causas: alumnado con dificultades académicas o/ y por desmotivación como con el alumnado de altas capacidades. Estos datos se utilizan para informar la ubicación dentro de los niveles escalonados de RTI.

La toma de decisiones se debe hacer en todos los niveles (J.E. Jiménez coord., 2019, p. 67)

- Estatal o de distritos, con datos que sirven para establecer normas u orientaciones.
- Escolar: los datos en este nivel se utilizan para evaluar la efectividad del complejo sistema instruccional, su coherencia entre los niveles y la asignación de los recursos disponibles (su rentabilización en aras de una intervención preventiva).

- Curso: los datos permiten evaluar los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, decidir el mejor tipo de instrucción en función del contenido, su duración e intensidad.
- El propio alumnado, las decisiones que se tomen han de permitir identificar al alumnado de riesgo (cribado); identificar las áreas o contenidos más necesitados de una intervención y del progreso alcanzado según la temporalización definida para cada nivel del sistema.

RTI Action Network dice que independientemente del sistema de RTI que se utilice, se deben tomar las siguientes decisiones para que ocurra la RTI. Uno de los puntos clave para que la RTI sea efectiva es que el equipo que toma las decisiones analice los efectos de la implementación y solucionen los problemas con regularidad en diferentes procesos. (Amanda VanDerHeyden)

- 1) Verificar la idoneidad de los datos de detección;
- 2) Planificar, implementar, administrar y evaluar los ajustes a la instrucción básica y las intervenciones en todo el grado, toda la clase y en grupos pequeños;
- 3) Planificación, implementación, gestión y evaluación de intervenciones individuales:

Se evalúa la efectividad del currículum y la aplicación de la Instrucción por el profesorado.

La intervención debe ocurrir consistente y correctamente para determinar si un niño ha tenido una respuesta exitosa o no a la intervención. Entonces se pueden usar sus datos de intervención para la toma de decisiones individuales de los estudiantes.

- 4) Evaluar y solucionar problemas de implementación de RTI en una escuela y el distrito.
- 5) Usar datos para asignar recursos educativos a nivel del sistema y determinar la necesidad de elegibilidad para educación especial.



Por tanto, la respuesta que el alumnado da a la intervención se analiza para tomar decisiones referentes a:

- \* La instrucción: Se determina qué alumnos necesitan ayuda, el tipo de instrucción o de intervención que requieren y la duración e intensidad de esa instrucción
- \* El currículum y sus intervenciones: Se evalúa la efectividad del currículum.
- \* La respuesta del alumnado a la intervención actual; Se decide cuándo se debe pasar a una intervención más o menos intensa. Por lo tanto, el cambio del alumnado de un nivel de apoyo a otro.
- \* La dificultad de aprendizaje: Se determina si un alumno requiere de una evaluación especial.

## CONCLUSIONES

Una vez realizada una aproximación al concepto y a los elementos básicos del modelo Rtl, se puede concluir que es un enfoque preventivo para identificar y dar respuesta lo más temprana posible al alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje.

Se evidencia que puede ser útil para la prevención en las áreas de matemáticas, lectura y escritura.

Otro de los beneficios observados es la ayuda que proporciona este enfoque al equipo docente a la hora de programar la intervención en el aula o en un grupo de alumnos.

La falta de conocimiento de este modelo en las escuelas en las que hemos realizado la investigación refleja la necesidad de que se realicen formaciones específicas sobre el Rtl para poder desarrollar este de manera eficaz como se insta en las instrucciones de principio de curso.

Este método nos abre nuevas vías de investigación en el campo de la respuesta educativa al alumnado con necesidades de aprendizaje. Es decir, la observación, recogida de datos de la aplicación de este en las escuelas navarras.

## WEBGRAFÍA

National Center on Response to Intervention (2010): *What is Rtl?*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526859.pdf>

<https://dislexiasturias.org/wp-content/uploads/2021/07/Modelo-Rtl-Canarias.pdf>

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/06/23/respuestaalaintervencion/>

## BIBLIOGRAFÍA

JIMÉNEZ, Juan. (2021). Implementación del modelo de respuesta a la intervención temprana (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias: un desafío a nuestro alcance.

<https://dislexiasturias.org/wp-content/uploads/2021/07/Modelo-Rtl-Canarias.pdf> (Consulta: 16 marzo)

JIMÉNEZ, J.E. (Coord.). (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Pirámide.

JIMÉNEZ, Juan. et al. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología vol.4 no.2* Málaga mayo/agosto.

[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1989-38092011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1989-38092011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es) (Consulta: 6 abril)

VANDER HEYDEN, Amanda M. (2006) *Examples of Effective Rtl Use and Decision Making: Part 1- 2- 3* Education Research and Consulting, Inc., Fairhope, AL

<http://www.rtinetwork.org/essential/assessment/data-based> (Consulta 16 marzo 2022)



# EL SESGO DE GÉNERO: UN RETO PERMANENTE

Autoría:

**Eider Bacigalupe Idiondo**

**Maria José Gil Molina**

**Maria Pilar González Rández**

**Oihane Guembe Martínez**

**Manuela Ángeles Ortiz González**

## **Resumen:**

El trabajo surge de la reflexión de un grupo de orientadoras en torno a la importancia de las redes sociales como fuente de información en la toma de decisiones académicas y profesionales con el prisma del sesgo de género en la ESO y en Bachillerato.

Se parte de una revisión bibliográfica y del análisis de los datos obtenidos a través de un cuestionario aplicado a alumnado de 4º ESO y Bachillerato.

Finalmente, ofrecemos una serie de conclusiones y herramientas de trabajo en el marco de la acción tutorial y orientación académica y profesional con alumnado de la ESO.

**Palabras clave:** orientación académica y profesional, POAP, coeducación, STEM, igualdad, redes sociales, sesgo de género y toma de decisiones.

## INTRODUCCIÓN

En la publicación “Mujeres e innovación 2020” del OMCI se recoge que: *“del total de la población que trabaja en sectores de alta y media/alta tecnología, un 74% son hombres y un 26% mujeres. El informe muestra la existencia de desequilibrios en la presencia de mujeres en los sectores de ciencia e innovación y refuerza así la necesidad de seguir impulsando medidas que acaben de forma efectiva con los obstáculos para el pleno desarrollo profesional de las mujeres en estos campos. El Observatorio recomienda poner en marcha estudios específicos con perspectiva de género sobre aspectos diversos de la innovación”.*

El informe “Igualdad en Cifras MEFP 2020” expone: *“la evolución de la incorporación de las mujeres a la educación ofreciendo una mirada con perspectiva de género de la presencia, participación y resultado de mujeres y hombres en las diferentes etapas educativas”.*

Destacan estos datos:

- ★ En la ESO las chicas (83,2%) obtienen en mayor proporción la titulación que ellos (72,7%).
- ★ En Bachillerato ellas representan un 63,4% de las personas tituladas, frente al 48,0% de ellos; sin embargo, los datos también reflejan una menor presencia de las mujeres en las áreas científico-tecnológicas. En el bachillerato de Ciencias las chicas representan el 47% del alumnado.
- ★ En Formación Profesional la presencia de las chicas estudiantes es menor en todos los niveles, y es especialmente baja en ramas como la de Mantenimiento de vehículos autopropulsados (3,2%), Electricidad y Electrónica (4,8%) o en Fabricación Mecánica (9,4%). Por el contrario, se observa la feminización de las ramas profesionales tales como Imagen Personal (94,1%), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (87,1%) o Sanidad (75%).
- ★ En los grados y másteres universitarios el 28,5% de mujeres cursan carreras relacionadas con ingeniería, industria y construcción o en Informática que representan el 12,9%, mientras que en Educación son el 77,7% del alumnado, y en Salud y Servicios Sociales suponen el 71,4%.

<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/igualdad/igualdad-cifras.html>

El estudio sobre *“Perspectivas de desarrollo humano 2020. Abordando normas sociales. Un cambio de juego para las desigualdades de género”* dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, analiza las normas sociales para comprender las desigualdades de género en el acceso de las mujeres a los programas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas, siendo inferior al 15% en la mayoría de los países. Por un lado, el estudio señala que, en los sistemas educativos, los determinantes de las elecciones profesionales aparecen muy temprano, así que, es menos probable que las niñas estudien materias como ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, mientras que los niños son una minoría en los estudios relacionados con la salud y educación. Por otro lado, la transición del sistema educativo al mundo del trabajo remunerado está marcado por una continua desigualdad debido a los mandatos de género en el que los trabajos de la reproducción social siguen siendo asumidos por las mujeres”.

[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hd\\_perspectives\\_gsni.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hd_perspectives_gsni.pdf)

Según una encuesta realizada por la patronal de empresas tecnológicas DigitalES1 (2019), *“existen al menos 10.000 empleos vacantes en el sector tecnológico en España por falta de cualificación, y se calcula que entre 2017 y 2022 la digitalización será la responsable de la creación de 1.250.000 empleos en España.”*

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte reflejan que cada vez son menos los interesados en realizar este tipo de formación, habiendo descendido los matriculados en carreras técnicas tales como Ingenierías y Arquitectura un 28% en los últimos años, siendo además este descenso más marcado en chicas que en chicos (33% chicas vs 26% chicos).

El derecho a la igualdad de trato y a la no discriminación y el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres se establecen en la *Constitución Española de 1978 en los artículos 14 y 9.2*, como esenciales para construir una sociedad justa, social y económicamente desarrollada, cohesionada y libre; por lo tanto, vienen a concretar la consideración de la igualdad como valor superior de nuestro ordenamiento jurídico.

En la LOMLOE, 2021, artículo 4, se recoge que: “... las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina. Del mismo modo, las Administraciones educativas también promoverán la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que exista de forma notoria una mayor matrícula de mujeres que de hombres”.

El Decreto Foral 72/2021 de 18 de agosto regula la coeducación en los centros docentes públicos y privados concertados del sistema educativo navarro y recoge en diferentes apartados de la misma, referencias a la intención y finalidad de contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres.

En la resolución 250/2021, las Instrucciones principio de curso 2021-2022 del Departamento de Educación de Navarra, en el apartado 3.2. acerca de Igualdad y coeducación: Plan de Coeducación se especifica que: “La transformación coeducativa del currículo y de la gestión del centro favorece que el alumnado desarrolle las competencias que le permiten vivir en igualdad, haciendo visibles nuevos comportamientos y modelos que contribuyan a crear una cultura igualitaria libre de violencias, siendo capaces de responder de forma clara y contundente frente a la discriminación, la violencia y las desigualdades de género”.

Los medios de comunicación y las redes sociales también contribuyen a perpetuar los roles y estereotipos de género tradicionales, ofreciendo programas y series de televisión, películas o canales de YouTube que giran en torno al refuerzo de las convenciones sociales y al supuesto papel que hombres y mujeres han de tener en nuestra sociedad.

Muchas series de televisión, programas y videojuegos dirigidos a los más jóvenes transmiten imágenes estereotipadas de hombres y mujeres, así como de las personas que trabajan en ámbitos científicos y tecnológicos. Así por ejemplo, en muchas ocasiones se utiliza una imagen estereotipada de las personas que trabajan en informática (hombres, que pasan el día

delante de la pantalla, con apariencia física desaliñada, friquis, que huyen del contacto con otras personas) para, a partir de dicha imagen, generar situaciones de humor en las pantallas.

Asimismo, las redes sociales como Instagram y Facebook a través de sus influencers juegan un papel crucial, sobre todo durante la adolescencia y la juventud. Estos transmiten a las personas jóvenes un conjunto de valores y convicciones sociales, basadas frecuentemente en el culto a la imagen y la apariencia física de las personas que comparten sus fotografías y determinados detalles de su vida personal con el resto de integrantes de la red.

Estudios recientes ponen de relieve la importancia que las redes sociales tienen en la conformación de la identidad de los jóvenes y de su imagen corporal (Hogue y Mills, 2019). YouTube es una de las redes sociales que más incidencia tiene entre los jóvenes. Ofrece una variedad importante de vídeos, muchos de los cuales están dirigidos a los más jóvenes y transmiten mensajes sustentados en los roles tradicionales. Todo ello sin descartar otras actuaciones que se vienen desarrollando como son las tutorías personalizadas, Visitas a Universidades o Jornadas de Puertas abiertas en centros Universitarios y de Formación Profesional y otras iniciativas que sugieren llevar a cabo: Talleres en grupo con ex alumnos/as, charlas con profesionales, visitas a empresas de los diferentes sectores... que permitan visibilizar la presencia femenina en las STEM.

## HIPÓTESIS

*La importancia de las redes sociales como fuente de información en la toma de decisiones: el sesgo de género.*

## MÉTODO

Para la elaboración de este artículo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de artículos, guías y programas de orientación académica y profesional e informes de diferentes entidades con estudios acerca del sesgo de género publicados por el Ministerio de Igualdad del Gobierno de

España desde el año 2013 hasta el 2020. Así, de forma simultánea se ha considerado primordial realizar una revisión de la normativa de referencia de carácter estatal y autonómico así como de publicaciones y WEBS de especial interés. Hemos tenido en cuenta también el trabajo presentado en la sesión de junio del curso 20/21 de un grupo de orientadoras que trabajó el sesgo de género en la elección de estudios.

Posteriormente, se han recogido los datos de matrícula de seis centros educativos de la zona de Tudela según la opción académica escogida en 4º ESO y Bachillerato. Asimismo, se ha elaborado un cuestionario de recogida de información sobre los siguientes aspectos:

- Redes sociales utilizadas.
- Finalidad del uso de las redes sociales (ocio, formación, búsqueda de información...).
- Relación mantenida con las redes. Creación o recepción de información.
- Herramientas digitales utilizadas para buscar información sobre estudios, y/o profesiones, para tomar una decisión.

Este cuestionario ha sido respondido por un total de 708 alumnos y alumnas de 4º ESO y Bachillerato pertenecientes a tres centros educativos de Co-rella y Tudela. A continuación, se realizó un análisis de los datos obtenidos.

Finalmente, se ha realizado una recopilación de actividades como herramienta de trabajo en el marco de la acción tutorial y como propuesta que hemos incluido en el Plan de Orientación Académica y Profesional con alumnado de la ESO.

## RESULTADOS

El alumnado consultado reconoce mayoritariamente el uso de redes sociales. Las principales redes sociales utilizadas son Whatsapp, Instagram, Youtube y TikTok, siendo cuantitativamente menores los datos referidos a Twitter, Facebook o Pinterest y nula presencia de otras como LinkedIn. Destaca el uso próximo al 100% en el caso de Whatsapp e Instagram.

Se reconocen fundamentalmente como receptores de información y no como generadores de la misma. Exceptuando lo que queda en el ámbito puramente personal (fotos, videos...). El uso que realizan de las mismas es de carácter lúdico y relacional.

En el ámbito educativo, la recogida de información para tomar decisiones se realiza a través de google como buscador y páginas web de carácter oficial. La razón principal es que buscan fuentes fidedignas, en la mayor parte de los casos las recomendadas en las sesiones formativas de orientación de los centros educativos. En este sentido, utilizan las redes sociales para acceder a las universidades o centros formativos que tienen esa plataforma. Por este motivo, es fundamental que estas fuentes de información extremen el cuidado tanto en el contenido como en la presentación de su oferta para eliminar el sesgo de género y contribuir a la creación colectiva de una sociedad sin discriminación por motivos de género.

Hemos constatado que el alumnado con un perfil más artístico, usa las redes sociales para la búsqueda y seguimiento de perfiles profesionales ligados a sus intereses vocacionales que tienen una mayor exposición pública que otros perfiles.

## CONCLUSIÓN

De lo expuesto anteriormente se deducen las siguientes conclusiones:

En un análisis previo realizado respecto a la distribución del alumnado por ámbitos de conocimiento (4º ESO y bachillerato), confirmamos que persiste un sesgo de género para la elección de estudios. Los datos obtenidos coinciden con las conclusiones a las que llegó el grupo de trabajo al que hemos hecho referencia anteriormente.

Por otro lado, se ha constatado que la red social de Youtube tiene un mayor eco y estabilidad en la difusión de información entre nuestro alumnado. A través de los diferentes canales de Youtube acceden por ejemplo a contenidos de las diferentes materias o mejoran sus técnicas de estudio. Por ello, este dato podría tenerse en consideración para que institucional-





mente se valore Youtube como una herramienta más para la orientación académica y profesional. A modo de ejemplo se recomienda el visionado del video: <https://www.youtube.com/watch?v=5ntbuld4euk>

Además, de acuerdo con los datos obtenidos podemos concluir que la figura de referencia del orientador, tutor o persona responsable de su formación debería ser una fuente de información variada, conocedora de los recursos, objetiva y sin sesgo. En relación con esto, parece oportuno establecer un plan de trabajo sistemático de orientación académica y profesional con perspectiva de género.

Por lo tanto, la elaboración de un Plan de Orientación Académica y Profesional sin sesgo de género sigue siendo una necesidad en estas etapas educativas.

Por último, no hay que desestimar que la consecución de Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 implica a otros agentes de la sociedad. En ese sentido, no hay que descartar la influencia de los medios de comunicación a la hora de ofrecer modelos más igualitarios.

En la línea de trabajo de los centros se propone implementar de manera consciente y sistemática actividades en el contexto de la orientación académica que permitan establecer puntos de reflexión para superar prejuicios y estereotipos.

A continuación y con el propósito de desarrollar en el alumnado la capacidad de elegir sin sesgo de género, y de propiciar puntos de reflexión para superar prejuicios y estereotipos, se detalla una relación de las actividades secuenciadas por cursos para trabajar en las aulas. Las actividades se han extraído del programa *Rompiendo Esquemas* (2007) y se han organizado en dos bloques: autoconocimiento y toma de decisiones.



Propuesta de actividades	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
<b>Autoconocimiento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conociéndonos</li> <li>2. Mis sueños</li> <li>3. Mi juguete favorito</li> <li>4. Cómo me ven</li> <li>5. Cómo soy</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adivina quien soy</li> <li>2. Soñando</li> <li>3. Mi persona favorita</li> <li>4. Veo , me ves, me veo.</li> <li>5. Juguetes unisex</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce bien</li> <li>2. Me gusta</li> <li>3. Tengo aptitudes</li> <li>4. SMS-whatsapp</li> <li>5. Los juguetes de la televisión</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién es quién?</li> <li>2. Soñando</li> <li>3. Y me gustaría ser</li> <li>4. Mi videojuego favorito</li> <li>5. Nos hemos perdido</li> </ol>
<b>Toma de decisiones</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendiendo a decidir</li> <li>2. Bailarines y camioneras</li> <li>3. Pros y contras</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decisiones ocultas</li> <li>2. Tradición familiar</li> <li>3. Soy ingeniera, pero...</li> <li>4. Revisa tu estrategia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡Oye! ¿qué cantan?</li> <li>2. Yo decido</li> <li>3. El sirenito</li> <li>4. Proyecto de vida</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si tengo un problema</li> <li>2. ¿A qué tienes miedo?</li> <li>3. Antes de decidir</li> <li>4. Decidir</li> <li>5. Analizando nuestras decisiones</li> </ol>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario, T., & Garcia, C. (1997). *Perrona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Alcalá Cortijo, M. (1999). *Hacia una orientación profesional no sexista*. Pamplona: Gobierno navarra.
- Andree, M. (1987). *Hacia una recuperación del sexismo en los libros escolares*. Barcelona: Lasal.
- Bengoechea, M. (1999). Nombra en femenino y en masculino: sugerencias para un uso no sexista del lenguaje en los medios de comunicación. *La lengua y los medios de comunicación*, 267-281.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- García Iglesias, M., & Guadalupe Sanchez, I. (2007). *Guía rompiendo esquemas*. Asturias: Consejería de educación y ciencia del gobierno del principado de Asturias.
- Jimenez Castro, C. (1987). *La mujer en el camino de su emancipación*. Contracanto.
- Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Sede Electrónica Ministerio de Educación y Formación profesional*. Obtenido de Trámites/ Atención al ciudadano:  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/igualdad-en-cifras-mefp-2022/discriminacion-social-y-desigualdad/25761>
- Nomede, X. (2000). *Mujeres, manzanas y matemáticas*. Entretejidas. Madrid: Nívola.
- Otero Hermida, P., Caribaño Sánchez, C., & Castro Martínez, E. (2020). *Mujeres e innovación 2020*. Valencia: Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación.

- Rodríguez Martínez, C. (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Moreno, M. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- Rubio Hernández, E. (1991). *Desafiando los límites del sexo-género en ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tackling Social Norms., & A Game Changer for gender inequalities. (2022). *2020 Human Development Perspectives*. Obtenido de:  
[https://hdr.undp.org/sites/default/files/hd\\_perspectives\\_gsn.pdf](https://hdr.undp.org/sites/default/files/hd_perspectives_gsn.pdf)
- Tomé, A., & Rambla, X. (1986). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Yoldi Lopez, V. (2005). *Jornadas de orientación profesional e innovación educativa*. Madrid: Pirámide.

## REFERENCIAS NORMATIVAS

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. *Artículos 14 y 9.2*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Artículo 9*.
- El Decreto Foral 72/2021 de 18 de agosto por el que se regula la coeducación en los centros docentes públicos y privados concertados del sistema educativo navarro. *Artículos 3 y 5*.
- Resolución 250/2021 de 15 de Junio del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2021-2022, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra. *Apartado 3.2*

# RESILIENCIA O CÓMO AFRONTAR ADVERSIDADES

Autoría:

**Tamara Arrondo Sada**  
**Miguel Nanclares Berrio**  
**Icía Asensio Vicente**  
**Mikel Echabarri Zalba**  
**Miren Azpirotz Noain**  
**Alejandro Tutor Marín**  
**Sonia Gallego Olivares**

## Resumen:

En este trabajo tratamos el tema de la Resiliencia desde la perspectiva de la Orientación Educativa. Se parte de una definición del concepto de Resiliencia para continuar con el trabajo y actividades con el alumnado desde la orientación y la tutoría. En nuestra labor como orientadores y orientadoras se plantean actividades dirigidas al alumnado, al profesorado y al centro educativo. Nos centramos en plantear actividades para desarrollarlas en las sesiones de tutoría, para ello nos centramos en los siguientes aspectos: Autoestima. Introspección. Independencia, iniciativa y creatividad (toma de decisiones). Capacidad de relacionarse (habilidades sociales). Se recogen las definiciones de cada término así como diferentes enlaces para acceder a varias actividades para realizarlas en tutoría, relacionadas con cada aspecto.

**Palabras clave:**

**Resiliencia:** es la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas, afrontar las crisis o situaciones potencialmente traumáticas, sino que también podemos salir fortalecidos de ellas.

**Autoestima:** conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamientos dirigidos hacia uno mismo, hacia nuestra manera de ser, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter.

**Introspección:** conocimiento que el sujeto pueda adquirir de sus propios estados mentales, o sea designada la situación, para un sujeto dado, de observarse y analizarse a sí mismo, interpretando y caracterizando sus propios procesos cognitivos y emotivos.

**Independencia:** señala el margen de autonomía de los individuos, esto es, su capacidad para tomar sus propias decisiones, emprender sus propios proyectos y, en general, decidir sobre la propia vida sin necesitar de la supervisión de nadie.

**Iniciativa:** cualidad que poseen algunas personas de **poder** iniciar alguna cuestión, bien sea comenzar un proyecto, o **buscar soluciones a alguna problemática**. Una de sus características principales es que nace de cada persona, es decir, no hay ningún factor externo que lo impulse para lograr su objetivo. Y es así que en muchas oportunidades los individuos tienen que tomar decisiones propias, sin ser persuadidos por alguien más. Además, es una de las **facultades que hace al ser humano autónomo y con poder de decisión**.

**Creatividad (toma de decisiones):** capacidad de crear, de innovar, de **generar nuevas ideas o conceptos**, o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que normalmente llevan a conclusiones nuevas, resuelven problemas y producen soluciones originales y valiosas. La creatividad es la producción de una idea o un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil.

**Capacidad de relacionarse (habilidades sociales):** conjunto de estrategias de conducta y las capacidades para aplicar dichas conductas que nos ayudan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Estos comportamientos son necesarios para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

**CONCEPTO Y ORIGEN DE LA RESILIENCIA**

La **resiliencia es la capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida**, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Grotberg 2006). Se concibe como un proceso y no un estado final que se desarrolla a lo largo de la vida y se construye en interacción con el contexto.

Etimológicamente proviene de la física donde se usa para nombrar la capacidad de ciertos materiales de resistir un impacto y retornar a su forma original. En psicología se adopta el término a partir de la década de los 70 y, progresivamente, su uso se difunde en otras ciencias sociales.

El **significado de resiliencia**, según la definición de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) es la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas, pero en **psicología** se añade algo más al concepto de resiliencia: no sólo gracias a ella somos capaces de afrontar las crisis o situaciones potencialmente traumáticas, sino que también podemos salir fortalecidos de ellas.

La resiliencia no es una cualidad innata, no está impresa en nuestros genes, aunque sí puede haber una tendencia genética que puede predisponer a tener un “buen carácter”. La resiliencia es algo que todos podemos desarrollar a lo largo de la vida.

**Características de las personas resilientes:**

1. Son conscientes de sus potencialidades y limitaciones.
2. Son creativas.
3. Confían en sus capacidades.
4. Asumen las dificultades como una oportunidad para aprender.
5. Practican “mindfulness” o conciencia plena.
6. Ven la vida con objetividad, pero siempre a través de un prisma optimista.
7. Se rodean de personas que tienen una actitud positiva.
8. No intentan controlar las situaciones, sino sus emociones.
9. Son flexibles ante los cambios.
10. Son tenaces en sus propósitos.
11. Afrontan la adversidad con humor.
12. Buscan la ayuda de los demás y el apoyo social.



## TRABAJO Y ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO DESDE ORIENTACIÓN

La resiliencia permite traducir las necesidades en posibilidades de aprendizaje, las dificultades en oportunidades de crecimiento y orientar a las personas y grupos hacia la superación.

La escuela, la familia y el entorno en el que nos desarrollamos tienen que permitirnos encontrar un espacio de libertad y creatividad favoreciendo la construcción de la resiliencia frente a situaciones adversas. Como Orientadores/as deberemos actuar de la siguiente forma:

- Generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el alumnado.
- Estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al alumnado, respetando su etapa de desarrollo.
- Favoreciendo la participación activa del alumnado en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad.
- Desarrollar un clima de confianza, aceptando al alumnado tal como es. Participar en distintas actividades que permitan al alumnado aprender y que estén adaptadas a sus capacidades, estimulándole para progresar.
- Proporcionar al alumnado los medios necesarios para la realización de su tarea, animándole en sus esfuerzos.
- Evitar focalizar la atención en el fracaso y, por el contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje.
- Enseñar al alumnado a relativizar y a ver los errores y los contratiempos como una oportunidad para aprender y mejorar les guiará por el camino de la resiliencia, pero no desde la negación de sus emociones, sino desde empatía hacia lo que sienten y su mundo emocional, transmitiéndoles nuestra confianza en que ellos pueden afrontar la adversidad y superarla.

### Modelo de Grotberg.

La secuenciación práctica del proceso de resiliencia, descrita en Grotberg (2006), consta de las siguientes líneas generales:

1. Promoción de factores resilientes.
2. Compromiso con el comportamiento resiliente.
  - Identificar la adversidad.
  - Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiada.
3. Valoración de los resultados de resiliencia. Entre los puntos a valorar se encuentran:
  - Aprender de la experiencia.
  - Estimar el impacto sobre otros.
  - Reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora de la calidad de vida.

### Modelo de Rueda de la Resiliencia

En cuanto a aplicaciones concretas del constructo de la resiliencia al entorno escolar (dentro del marco anglosajón) tenemos la desarrollada por Nan Henderson y Mike Milstein tomando como base los estudios de Bonnie Benard y la propia Edith Grotberg. Desarrollan un modelo llamado la "Rueda de la Resiliencia" que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia:

1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas co-

municacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales así como un ambiente afectivo.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas.
6. Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

#### Qué hacer como ORIENTADORES/AS

Dentro de la labor que realizamos como orientadores y orientadoras es de gran interés implementar un modelo de intervención basado en la promoción de la resiliencia. Para ello proponemos una serie de recomendaciones a nivel de alumnado, docentes y centros.

Es sorprendente lo que despierta en las personas presentar de manera explícita el concepto de resiliencia. Sea con el alumnado, profesorado o familias, trabajar desde la resiliencia permite traducir las necesidades en posibilidades de aprendizaje, las dificultades en oportunidades de crecimiento y orientar a las personas y grupos hacia la superación.

#### a) A nivel de alumnado:

**En el caso del alumnado**, especialmente las personas con más dificultades, introducir el concepto de resiliencia permite no centrarse únicamente en sus necesidades, sino reflexionar sobre sus capacidades e incorporar el estímulo de las mismas en los planes de trabajo. Cuando el alumnado se identifica como potencialmente resiliente genera mayores expectativas de cambio y encuentran un asidero desde el que motivarse para avanzar.

#### b) A nivel del profesorado:

**Para orientar al profesorado resulta beneficioso** reforzar la resiliencia y asociar la función de tutor de resiliencia con la práctica docente,

recupera una dimensión más vocacional del trabajo y fortalece a los profesionales para afrontar mejor las nuevas demandas a las que les someten las familias, administración y sociedad. La resiliencia otorga nuevo valor y sentido a sus prácticas y suscita mayor confianza en sus capacidades.

#### c) A nivel de centro:

**A nivel de centro**, formar progresivamente una cultura resiliente ilusiona a toda la comunidad. Las dificultades dejan de asustar y se generan redes de trabajo enfocadas a encontrar soluciones creativas y constructivas. La organización adquiere mayor capacidad para renovarse y aprender. Además, las iniciativas que se emprenden para desarrollar capacidades del alumnado, compensar desventajas, igualar oportunidades o dar mayor proyección social al currículo, se integran como parte de un proyecto educativo donde la escuela se comprende como tutora de resiliencia social.

Por tanto, los **diferentes modelos que existen para trabajar la resiliencia**, (Uriarte Arciniega, Juan de D. 2005). Son de gran utilidad para todo profesional de la Orientación. La promoción de la misma en la escuela hace aflorar lo mejor de toda la Comunidad Escolar y, como orientadores y orientadoras permite “invertir nuestra energía” hacia el logro del mayor desarrollo humano y comunitario.

#### TRABAJO Y ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO DESDE TUTORÍA

La resiliencia se debe trabajar de manera transversal en todas las materias pero es un contenido clave en las sesiones de tutoría. La idea es trabajar los 3 factores clave de la resiliencia: el yo tengo, yo soy, y yo puedo (Modelo de Grotberg).

El “**yo tengo**” hace referencia a todo aquello que cada persona tiene a su alcance para superar los problemas: una familia que le quiere, amigos en los que confiar y a los que pedir ayuda en los momentos difíciles. El “**yo soy**” engloba sus cualidades positivas y los potenciales que esconde, sus fortalezas; y el “**yo puedo**”, aquellas metas que puede conseguir: expresar



y superar sus miedos, pedir ayuda en una encrucijada, recurrir a su ingenio para solventar un problema...

### **Introducción. Modelo de explicación sobre concepto de Resiliencia**

- \* Explicación de qué es. Definición y características
- \* Ejemplos de personas resilientes (Victor Frankl,...)
- \* Vídeo de **Juan Carlos Unzue** sobre la resiliencia.

<https://www.youtube.com/watch?v=CVorj1XRaPc>

### **Presentación y actividades de los valores propios de la actitud resiliente**

- Autoestima.
- Introspección.
- Independencia, iniciativa y creatividad (toma de decisiones).
- Capacidad de relacionarse (habilidades sociales).

#### ■ **Autoestima**

[ACTIVIDADES AUTOESTIMA](#) [Enlace]

#### ■ **Introspección**

[ACTIVIDADES INTROSPECCIÓN](#) [Enlace]

[ACTIVIDADES DE AUTOCONOCIMIENTO](#) [Enlace]

#### ■ **Independencia, iniciativa y creatividad**

[TOMA DE DECISIONES](#) [Enlace]

[PASOS TOMA DE DECISIONES](#) [Enlace]

[ACTIVIDADES TOMA DE DECISIONES](#) [Enlace]

[ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL](#) [Enlace]

[ACTIVIDADES EDUCACIÓN EMOCIONAL](#) [Enlace] (capítulo VII)

#### ■ **Capacidad de relacionarse**

→ Habilidades sociales básicas:

- \* Escuchar.
- \* Iniciar una conversación.
- \* Formular una pregunta.
- \* Dar las gracias.
- \* Presentarse.
- \* Presentar a otras personas.
- \* Realizar un cumplido.

→ Habilidades sociales complejas:

- \* **Empatía.** Capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona.
- \* **Inteligencia emocional.** La inteligencia emocional es la habilidad social de una persona para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Extremera Pacheco, Natalia, Fernández Berrocal, Pablo 2005).
- \* **Asertividad.** Habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir los sentimientos de los demás ni menospreciar la valía de los otros, sólo defendiendo sus derechos como persona.
- \* **Capacidad de escucha.** Ser capaz de escuchar con comprensión y cuidado, entendiendo lo que la otra persona quiere decir y transmitiendo que hemos recibido su mensaje.





- \* **Capacidad de comunicar sentimientos y emociones.** Poder manifestar ante las demás personas nuestros sentimientos de una manera correcta, ya sean positivos o negativos.
- \* **Capacidad de definir un problema y evaluar soluciones.** Habilidad social de una persona para analizar una situación teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades de cada uno.
- \* **Negociación.** Capacidad de comunicación dirigida a la búsqueda de una solución que resulte satisfactoria para todas las partes.
- \* **Modulación de la expresión emocional.** Habilidad de adecuar la expresión de nuestras emociones al entorno.
- \* **Capacidad de disculparse.** Capacidad de ser conscientes de los errores cometidos y reconocerlos.
- \* **Reconocimiento y defensa de los derechos propios y de los demás.** Habilidad de ser consciente de nuestros derechos y los de los demás y defenderlos de una manera adecuada.

[ACTIVIDADES EDUCACIÓN EMOCIONAL](#) [Enlace] (capítulo III y V)

## CONCLUSIONES:

Entendemos que la Resiliencia es un concepto y una forma de entender el desarrollo desde una perspectiva positiva enfrentada a una perspectiva centrada en la patología y categorización. Este enfoque permite ofrecer a nuestros/as adolescentes herramientas para afrontar con éxito la compleja situación social y emocional en la que nos encontramos en la actualidad como consecuencia de la pandemia. Como orientadores/as entendemos que podemos facilitar la acción tutorial proporcionando actividades a través de enlaces que podemos compartir a través de Classroom, haciendo uso de las TICs. Nuestro trabajo supone una muestra de algunos de los aspectos que conforman el concepto de Resiliencia, aunque somos conscientes de su amplitud y que hay más aspectos que se pueden trabajar para desarrollarla.

## BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

GROTBORG, E.H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa: Barcelona.

RAE. (2014). *Diccionario de Lengua Española*. RAE: Madrid.

Acevedo, Victoria Eugenia, Mondragón Ochoa, Hugo (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35. ISSN: 1657-8961. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100503>

Uriarte Arciniega, Juan de D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. ISSN: 1136-1034. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510206>

EXTREMERA PACHECO, Natalio, & FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. ISSN: 0213-8646. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

