



3.

Orientazio testuak Textos de orientación

3.

Orientazio testuak | Textos de orientación

Argitaratzearen koordinazioa | Cordinación editorial:
Ander Domblás, Lourdes Martín, Nerea Domeño, Laura Barcos

© 2019. NAFARROAKO GOBERNUA | GOBIERNO DE NAVARRA
Hezkuntza Departamentua | Departamento de Educación

© Egileak | Los autores

Maketazioa eta diseinua | Maquetación y Diseño: Cobo-Munárriz Diseño Gráfico
ISBN: 978-84-235-3533-0
DL NA 1623-2019

Sustapena eta banaketa | Promoción y distribución:
Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza | Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Navas de Tolosa kalea, 21 | calle Navas de Tolosa, 21
2131002 Iruña | Pamplona
Telefonoa | Teléfono: 848 42 71 21
fondo.publicaciones@navarra.es
<https://publicaciones.navarra.es>

AURKIBIDEA | ÍNDICE

- 5..... SARRERA | INTRODUCCIÓN
- 6..... ADAPTACIONES CURRICULARES DE ACCESO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR
M^a Lourdes Aparicio Agreda, Elena Belzunegui Vesperinas, Sonia Gallego Olivare, Asunción Ibañez Pueyo, M^a Josefa López Mugarza, Nieves Melero Labarga, M^a Carmen Muñoz Oroz y M^a Josefa Oyarbide Izaguirre.
- 13..... ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL QUE FACILITE LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
Begoña Cortés Ferro, Pedro González Felipe, Sonia Peláez Rico, Olaya Suárez Barros y Amaia Urbietta Balado.
- 20..... MODELOS/EXPERIENCIAS DE ESTRUCTURACIÓN COOPERATIVA DEL APRENDIZAJE EN SECUNDARIA Y POSTOBLIGATORIA
M^a Puy Cabestrero Echeverría, M^a Natividad Fernández Larrea, Ana Beatriz Indaburu Azcárraga, Carolina Langas Cañada, Elena Liñares Fernández, Alicia Oriá Iriarte y Ane Osés Zubiria.
- 27..... ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNADO CON NEE Y NEAE EN PROGRAMAS PLURILINGÜES (PAI Y MODELO D)
Natalia Alzu Silanés, Antonia M^a Cruz Moreno, Patricia Díaz Fontenla, Marian Echagüe Alcalde, Eduardo Larrainzar Ustarroz, Blanca López Goñi, Carmen Paternáin Miranda, M^a Jesús Remón Crespo e Iñaki Urra Mariñelarena.
- 32..... CALIBRACIÓN DE CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LA RESPUESTA EDUCATIVA
Isabel Ibarrola Goñi, Izaskun Iturri Garate, M^a José Mendive Lerendegui, M^a Jesús Sanz Larruga, M^a Teresa Toca López de Torre y M^a José Ucar Estebán.
- 36..... REFLEXIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN GRUPAL PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
María Teresa Echamendi Zalba, Iratxe Etxabe Uriarte, Rosa García Mendive, Ana Inés Garro y Elena Hurtado Ripero.
- 41..... ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL QUE FACILITE LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
Sonia Jurío Burgui, Gema Lopetegui Peñagaricano, M^a del Mar Martín Ayllón y Isabel Ruiz de Temiño Bravo.
- 47..... ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL COMO CONDICIÓN PREVIA A LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
Virginia Senosiain Garatea, Arancha Sagasti Munarriz, Ainara Lumbreras Ostiz, Ainhoa San Martín, Maialen Echarte Osinaga y Ane Aramendi Arruti.

- 53 HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAKO ETAPETAN ANIZTASUNARI ERANTZUTEKO NEURRIAK. JARDUKETAK:
ETA HORIEK APLIKATZEA INDARREAN DAGOEN ARAUDIAREN ARABERA
Nahia Abarzuza, Maitane Albeniz, Erkuden Azanza, Ainhoa Beristain, Amaia Lazkoz, Ana Mazkieran, Sandra Santano,
Oihana Ugarteburu eta Oihana Von Wichmann.
- 59 GELAN TALDEAREN KOHESIOA LANTZEKO MATERIALAREN ANALISIA
Arantxa Mikeo, Jasone Etxeberria, Sara Largo eta Patxi Atxa.
- 67 BAZTAN, MALERREKA ETA BORTZIRIETAKO HAUR, LEHEN ETA BIGARREN HEZKUNTZAN ANIZTASUNARI
ERANTZUTEKO NEURRIEN AZTERKETA
Argiñe Ansa Eceiza, Ana Artola Tolosa, Sergio Barrenetxea Pascual, Gabi Goia Iparragirre, Dolo Izquierdo Alzuyet,
Mertxe Izquierdo Virto, Lurdes Labandibar Arruabarrena, Ana Isabel Lobeiras Oskariz, Rosa Mutuverria Baztarrica eta
Mattari Plaza Zugarramurdi.
- 74 MEDIDAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA:
ACTUACIONES Y APLICACIÓN DE LAS MISMAS SEGÚN LA NORMATIVA VIGENTE
Ana Martínez Irisarri, Blanca Conde Gómez, Eva M.ª Fuente Malo y MªJose Yoldi Guillen.
- 79 ANÁLISIS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA AL ALUMNADO QUE CURSA SU ESCOLARIDAD EN
ESTRUCTURAS ESPECÍFICAS: UCE
Mª Lourdes Delgado Casco, Rosa Mª Martínez Guillén, Marta Redondas Delgado, Daniel Rupérez San Juan y
Patricia Ultra Royo.
- 85 ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL QUE FACILITE LA PUESTA EN MARCHA
DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
Rosa Garrido Díaz, Eva María Lahoz Sevil, Sara Los Santos Navarro, Amaya Martínez Valdecantos, Celia Sánchez Azagra,
Marta Orte González y Juliana Solano Ortega.

SARRERA | INTRODUCCIÓN

Liburu hau bilduma bat da eta zenbait artikulu biltzen ditu, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek idatziak eta Orientazioa Koordinatzeko 2017-2018 Planaren parte direnak.

Argitalpen hau osatzen duten artikuluek tresna eta lagungarri eraginkorra izan nahi dute, aniztasunari erantzutearekin eta hezkuntza orientazioarekin lotutako gaiak lantzeko.

Orientazio testuak III izeneko hirugarren liburu honetan 14 artikulu biltzen dira eta honako sei gai hauekin lotutako hausnarketak eta alderdiak jasotzen dituzte: Ikasketa Kooperatiboaren egituraketa DBHn eta derrigorrezkoaren ondoko ikasketetan: esperientziak eta ereduak, metodologi aktiboak errazteko eta bideratzeko errazteko talde kohesioaren garapenean aholkularitza, aniztasunari erantzuteko neurriak eta hauen aplikatzea indarrean dagoen araudiaren arabera, Heziketa Zikloetan curriculumean sartzeko egokitzapenen garapena Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleentzat zuzendutakoak direnak, Berriazko Curriculum Unitatean jarraitu behar duten ikasleentzat hezkuntza-erantzuna inklusiboa planteatuko duten proposamenak eta ebaluaketa psikopedagogiko eta hezkuntza erantzunerako irizpide eta prozeduren kalibraketa

Honako argitalpen hau egiteko, ezinbestekoa izan da Nafarroako Hezkuntza Sistemako Sare Publikoko orientatzaileen ahalegina eta parte-hartzea.

Este libro es una compilación que recoge una serie de artículos escritos por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra y que forman parte del Plan de Coordinación de Orientación 2017-2018.

Los artículos que forman parte de esta publicación pretenden ser un instrumento y un apoyo eficaz a la hora de trabajar temas relacionados con la atención a la diversidad y la orientación educativa.

Este tercer libro, titulado **Textos de orientación III**, está compuesto por 14 artículos que recogen reflexiones y aspectos relacionados con los seis siguientes temas: modelos/experiencias de estructuración cooperativa del aprendizaje en Secundaria y Postobligatoria, asesoramiento en el desarrollo de la cohesión grupal que facilite la puesta en marcha de metodologías activas, medidas para atender a la diversidad y aplicación de las mismas según la normativa vigente, desarrollo de las Adaptaciones Curriculares de Acceso para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en FP, propuestas para una respuesta educativa inclusiva al alumnado que cursa su escolaridad en una Unidad de Currículo Específico y, calibración de criterios y procedimientos para la evaluación psicopedagógica y la respuesta educativa.

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

ADAPTACIONES CURRICULARES DE ACCESO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR

SARBIDEZKO EGOKITZAPENAK LANBIDE HEZIKETAKO ERDI ETA GOIKO MAILAN IKASTEN DUTEN HEZKUNTZA PREMIA BEREZIAK DITUZTEN IKASLEENTZAT

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

Elena Belzunegui Vesperinas

Sonia Gallego Olivare

Asunción Ibañez Pueyo

M^a Josefa López Mugarza

Nieves Melero Labarga

M^a Carmen Muñoz Oroz

M^a Josefa Oyarbide Izaguirre

Resumen

La necesidad de compartir y mejorar nuestros conocimientos y competencias profesionales relacionadas con el tema de las adaptaciones de acceso para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en Formación Profesional de Grado Medio y Superior nos ha llevado, en primer lugar, a aclarar el concepto de NEE; y en segundo lugar a desarrollar los tipos de Adaptaciones de Acceso al Currículum. Ha sido necesario enmarcar sus significados en la actual perspectiva de Educación para Todos y el marco legislativo general y de la FP en particular. Además, hemos tratado de contextualizar el tema en los centros de Formación Profesional en los que intervenimos como orientadoras. Para ello, hemos realizado un análisis de casos, puesta en común de criterios y procesos que se llevan a cabo y tareas que realiza el orientador y orientadora en los centros. Así, desde perspectivas, formación y experiencias diferentes, nos enriquecemos y complementamos, consensuando objetivos y modos de hacer profesionales.

ANTECEDENTES

La diversidad del alumnado y la inclusión educativa como principio guía del sistema educativo se refiere no sólo a la educación obligatoria, sino también a las enseñanzas postobligatorias. Sin embargo, la investigación y las prácticas referidas a medidas que constituyan referentes para la creación de culturas, políticas y prácticas más inclusivas se sitúan en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Por el contrario, en los ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior es escasa la documentación que existe en la actualidad. Estas orientaciones son más limitadas todavía en el caso de alumnado con discapacidad.

Sin embargo, nos encontramos con que, por una parte, la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad de 2013 (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre) declara el “derecho de las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás” (art.18.1). También expresa que “corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida” (art.18.2).

Por otra, de acuerdo con la legislación vigente referida a la Formación Profesional, hay que tener en cuenta que las adaptaciones que se realicen no supondrán la modificación de objetivos, expresados en resultados de aprendizaje, y los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales, así como los objetivos generales del ciclo formativo.

Por estos motivos, hemos considerado de interés un estudio acerca de las medidas de atención a la diversidad y respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales que cursa estudios de FP de Grado Medio y Superior en la Comunidad Foral de Navarra.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es facilitar al orientador y orientadora que desempeña sus funciones en un centro de FP una guía de posibles

medidas que den respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado que cursa GM o GS.

Para ello, se desarrollan los siguientes objetivos específicos

- ✦ Precisar el concepto de NEE y Adaptaciones de Acceso al Currículo según normativa vigente y de aplicación en la FP de Grado Medio y Superior.
- ✦ Identificar y analizar casos que se dan de NEE en Grado Medio y Superior en nuestros Centros de FP.
- ✦ Recoger las medidas de atención a la diversidad existentes en los diferentes Planes del Centros de FP, y especialmente en el de Plan de Atención a la Diversidad.
- ✦ Unificar en un documento una serie de criterios y medidas de acceso al currículo que ayuden al alumnado con NEE a cursar un ciclo de FP de Grado Medio o Superior.

MÉTODO

En un primer lugar se ha realizado una revisión bibliográfica de documentación relacionada con el tema. Así, de forma simultánea se ha considerado primordial realizar una revisión de la legislación vigente referida a la atención a la diversidad de las personas con discapacidad que cursan FP. También, y como forma de contextualizar el trabajo a la práctica educativa, se han puesto en común y analizado los Planes de Atención a la Diversidad de los centros de FP en los que trabajamos con orientadoras. Como complemento a estas medidas, hemos acordado una serie de adaptaciones de acceso factibles a realizar y que sirvan de guía inicial a los orientadores y orientadoras a la hora de asesorar al profesorado sobre cuestiones que puedan facilitar el proceso de aprendizaje y desarrollo de las capacidades generales y competencias específicas asociadas a los títulos de FP al alumnado con NEE.



Se ha trabajado en equipo de manera colaborativa, realizando un guión de trabajo, asignando responsabilidades para el estudio de apartados de forma individual, en tiempo no presencial, y realizando puestas en común, ajustes y modificaciones en las sesiones de coordinación del equipo.

RESULTADOS

Como principales aportaciones, se presentan un breve marco conceptual del tema tratado y las medidas de respuesta a las necesidades educativas especiales que se están desarrollando o son factibles de proponer para el alumnado con discapacidad que cursa un ciclo de FP de Grado Medio o Grado Superior.

MARCO CONCEPTUAL

Este trabajo se contextualiza en la educación post-obligatoria, en concreto en los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior que se imparten en centros de Formación Profesional.

Acotando conceptos y según la normativa vigente, consideramos:

1. Alumnado con necesidades educativas especiales (Ley 2/2006-Art 73)

- a) Aquellas personas que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, derivadas de una DISCAPACIDAD.

Las discapacidades, dependiendo del déficit, pueden clasificarse en 3 grandes grupos: discapacidad física, discapacidad sensorial (visual o auditiva) o discapacidad psíquica (discapacidad intelectual o trastorno mental).

- b) Aquellas personas que requieran determinados apoyos y atenciones educativas específicas, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, derivadas de TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA (Ley 2/2006-Art 73).

2. Adaptaciones de Acceso al Currículo

Consideramos Adaptación de Acceso al Currículo a aquellas adaptaciones que afectan a elementos de acceso al currículo:

- ✦ Los recursos personales extraordinarios (profesorado especialista AL, PT, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, ILS, profesionales especialistas en discapacidad visual, personal cuidador...)
- ✦ Adaptación de los espacios y aspectos físicos del medio.
- ✦ Adaptación del equipamiento, material didáctico y recursos (lupas, equipos de FM, textos en Braille, mobiliario.)
- ✦ Adaptación del tiempo.
- ✦ Adaptación de otros elementos no prescriptivos del currículo: metodología y organización del aula, actividades, formas de evaluación...

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO

1. Medidas generales:

- ▶ **Atención individualizada**, en la medida de lo posible, por parte del profesorado.
- ▶ **Reducción del número de actividades**, siempre que ello no impida la consecución de las competencias profesionales del ciclo o el acceso a otros contenidos esenciales. (Este apartado quedaría a criterio de cada profesor/a).
- ▶ **Adaptaciones de espacio y tiempo**: Ampliación del tiempo para realizar determinadas tareas, exámenes, e incluso facilitarle el espacio, ubicación y mobiliario más idóneo de acuerdo a sus necesidades.

► **Flexibilidad temporal para alcanzar los objetivos:**

- * permanencia de hasta 6 años en el ciclo.
- * distribución de módulos.
- * anulación de convocatorias de evaluación o anulación de matrícula con reserva de plaza para el curso siguiente, siguiendo los criterios de la O.F 86/2014 por la que se modifican la O.F. 52/2009 y la O.F. 109/2011.

► **Ubicación adecuada en el aula de acuerdo a sus necesidades.**

- **Distribución de los grupos** (en los casos que se den más de un grupo por nivel), teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales del alumnado, de manera que se formen grupos lo más homogéneos posible entre sí y garantizar, de este modo, una mejor atención individual.

► Organización de **grupos de refuerzo.**

- **Docencia compartida**, en algunos módulos, posibilitando la intervención simultánea en el grupo-clase de dos profesores/as.

- **Desdobles de grupos:** dos profesores/as en dos espacios físicos diferentes de forma simultánea atienden a grupos más reducidos de alumnos y alumnas, lográndose, así, una atención más individual y directa.

► **Plan de recuperación de las módulos pendientes.**

En relación con la Formación en Centros de Trabajo (FCT):

- * Reducir la jornada diaria de permanencia en la empresa, ampliando el número de días, para el cumplimiento del programa completo (adquisición de competencias profesionales y duración obligatoria).
- * Seleccionar la empresa teniendo en cuenta las características del alumnado y la disposición de la empresa (sensibilización, accesibilidad, tipo de actividades a realizar).

- * Contemplar la posibilidad, siempre que sea posible, de realizar otras adaptaciones de acceso al puesto de trabajo.

2. Medidas específicas dependiendo del tipo de discapacidad:

2.1. DISCAPACIDAD FÍSICA

a) Medidas de Acceso:

- * **Adaptaciones en los espacios y aspectos físicos** (gimnasio, talleres, laboratorios, almacén..): utilización de materiales no pesados, silla adecuada a sus necesidades, barandilla en todas las escaleras, eliminación de barrera arquitectónicas y de obstáculos en el aula...
- * **Adaptación en el equipamiento, material didáctico y recursos:** minimizar el peso a transportar a casa; utilización de una tablet...
- * **Adaptación del tiempo:** salida 5 minutos antes para no coincidir con grupos numerosos de alumnado en los pasillo. Más tiempo para terminar exámenes, trabajos...
- * **Adaptación de los elementos no prescriptivos del currículo:** preguntas cortas en los exámenes, ampliación del tiempo, otros soportes alternativos a la escritura manual...

2.2. DISCAPACIDAD AUDITIVA

a) Medidas de Acceso:

- * Ubicación del/la alumno/a cerca del profesor/a, que pueda ver bien su cara. La información que capta auditivamente se complementa con la labiolectura y la información escrita. **Colocarse en la primera o segunda fila** sería lo adecuado.
- * Evitar ruidos de fondo o eco. Es necesario crear el mayor silencio posible antes de empezar la explicación.



- * Hablarle de frente para facilitarle una adecuada visualización de la cara. Hay que tener cuidado a la hora de volverse hacia la pizarra o hacia otro lugar mientras se está hablando.
- * Articular con claridad y hablar a un ritmo normal, sin exagerar la pronunciación.
- * Apoyar el contenido de las explicaciones con soporte visual (esquemas, diagramas, diapositivas, videos, presentaciones online, etc.)
- * Utilizar la redundancia (beneficioso para todo el grupo). Al finalizar una explicación es conveniente volver a repetir los puntos principales con los que se desea que el alumnado se quede.
- * Estar a disposición, en la medida de lo razonable, para aclarar dudas a nivel individual.
- * Informarle previamente de los contenidos que se van a trabajar, de manera que pueda anticipar su preparación.
- * Facilitar apuntes. Proporcionarle soporte escrito (libros, apuntes...) para poder estudiar en casa.
- * Exámenes: Asegurar la comprensión de enunciados y/o preguntar y dejar más tiempo para poderlos realizar (unos 20 minutos máximo).
- * Procurar que se siente con compañeros/as facilitadores.
- * Audiciones en lengua extranjera:
 - * Escuchar dos o más veces el audio.
 - * Anticipar el contenido de lo que va a escuchar.
 - * Utilizar auriculares.
- * Favorecer la integración en las conversaciones o debates de grupo.
- * Controlar el ritmo de la conversación, que no sea excesivamente acelerado, o que varias personas hablen a la vez, ni se cambie continuamente de tema.

b) Recursos específicos:

- * Intérprete de lenguaje de signos.
- * Auriculares.

2.3. DISCAPACIDAD VISUAL

a) Medidas de Acceso:

- * Eliminación de barreras arquitectónicas:
 - * Obstáculos que puedan dificultar la movilidad y/u ocasionar peligro físico (macetas bajas, extintores, bancos...).
 - * Evitar situar muebles u objetos en las líneas de desplazamiento.
- * Puntos de referencia/Claves sensoriales:
 - * cinta adhesiva o bandas táctiles en el suelo precediendo a las escaleras; barandillas que empiecen y terminen coincidiendo con el principio y final de la escalera...
- * Puntos de información: Orientación y familiarización en interiores.
- * Adaptaciones de ordenador.
- * Adaptación de software y programas de reconocimiento de textos, de voz.
- * Verbalizar las situaciones que tienen lugar en el grupo, por parte del profesorado y compañeros y compañeras.
- * Ampliaciones de documentos escritos...
- * Adaptación en relieve de imágenes (dibujos, mapas, diagramas...).
- * Audiodescripción de elementos visuales (textos, imágenes...).
- * Informar al tutor/a y/o al equipo docente de las características de la discapacidad que el/la alumno/a tiene y comentar algunas pautas generales de intervención. Dichas pautas se van concretando a medida que el equipo docente observa y detecta las necesidades educativas que el/la alumno/a tiene.

b) Recursos específicos:

- * Flexo de luz.
- * Auxiliares ópticos: lupas, catalejo/monóculo...
- * Reproductor de grabaciones sonoras de material de estudio.



- * Software de reconocimiento de textos software de adaptación de ordenador.
- * Sistema de comunicación Braille.

2.4. DISCAPACIDAD PSÍQUICA (Discapacidad intelectual o Trastorno mental)

a) **Medidas de Acceso:**

En este apartado se concentran diferentes trastornos mentales que requerirían una evaluación muy específica de cada uno para poder adoptar las medidas más convenientes.

En los casos de discapacidad intelectual, los casos que nos encontramos se refieren a discapacidad intelectual leve o ligera.

En principio, en estos casos, se aplicarían las medidas de carácter general, recogidas en el apartado 2.1.

3. Trastornos graves de conducta

a) **Medidas específicas:**

- * Establecimiento de las normas de clase y aplicación de las medidas educativas correspondientes (Reglamento de Convivencia del Centro).
- * Aclaración y concreción individual del por qué de las normas, qué es lo que se espera de él o ella y las consecuencias que se derivarán de su actuación.
- * Unidad de criterios, acuerdos y actuación conjunta del profesorado:
 - * Observación de la conducta y establecimiento de pautas que prevengan los conflictos y faciliten la resolución de los mismos.
 - * Elección de conductas objetivo y actuación conjunta del profesorado para mejorarlas.

- * Vinculación afectiva: respeto, actitud positiva y preocupación por su situación.
- * Transmisión de expectativas de futuro profesional.
- * Reconocimiento de las conductas adaptativas.
- * Uso de autoinstrucciones.
- * Establecimiento de responsabilidades.
- * Seguimiento y tutorización individual:
 - Reunión semanal con tutor/a (orientación, profesorado, alumnado referente...).
 - Contratos conductuales o adquisición de compromisos personales y académicos, a corto y medio plazo, con establecimiento de consecuencias positivas y negativas.

CONCLUSIONES:

Consideramos que este trabajo ha servido para ser más conscientes de la terminología que se utiliza a nivel profesional y la confusión que crea si no se utiliza una terminología precisa, ya que puede llevar a errores a nivel conceptual y en el posterior desarrollo de respuestas que faciliten el proceso de aprendizaje al alumnado con NEE.

En este sentido, una vez analizados algunos documentos publicados por el Departamento de Educación, se observa la necesidad de revisar la normativa, así como que la que sea de nueva publicación está acorde con la actual comprensión de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales. También hemos observado la necesidad de rigor en las traducciones a euskera. También hemos observado la necesidad de revisar la terminología en la herramienta "Educa"

En cuanto al proceso de trabajo llevado a cabo, la realización de estudios específicos sobre relacionados con las funciones en el ámbito de la Orientación Educativa nos ha resultado enriquecedor desde el punto de

vista profesional. En relación al tema desarrollado, se considera necesario seguir con este tipo de trabajos que guían de una forma más sistemática la intervención del Orientador/a en una etapa tan específica y post-obligatoria como es la Formación Profesional. Este tipo de trabajo revierte en beneficio de la actividad en los centros de Formación Profesional y en particular del Orientador/a. Lo recogido es aplicable y práctico.

Además, el trabajo en equipo de orientadores y orientadoras, como el realizado a lo largo de este curso, nos aporta la perspectiva profesional específica y necesaria para llevar a cabo un trabajo de calidad y mejora continua desde la Orientación Educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, D., Castaño, C., y Pérez, A. (s.f.). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad visual. Recuperado de:

<http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad14.pdf>

Asociación Estadounidense de Psiquiatría DSM-5. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Buenos Aires: Editorial Panamericana.

Duk, C. y Hernández, L. (Coords.) (s.f.). La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora. Fundación Mapfre. Recuperado de:

http://www.oei.es/historico/inclusivamapfre/DIN_motorar.pdf

Federación de Asociaciones sobre la integración del sordo en la Comunidad Valenciana (s.f.). Libro Blanco sobre la Discapacidad Auditiva. Ámbitos de actuación, recursos, ayudas y protocolos. Recuperado de:

<http://www.helixcv.com/wp-content/uploads/2017/07/LIBRO-BLANCO-SOBRE-DISCAPACIDAD-AUDITIVA-%C3%81mbitos-de-actuaci%C3%B3n.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

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 52/2009, de 8 de abril del Consejero de Educación por la que se regula la evaluación, titulación y acreditación académica del alumnado de formación profesional en el sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra.

ORDEN FORAL 65/2012, de 18 de junio, 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 109/2011, de 12 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, titulación y certificación académica del alumnado de enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño en la Comunidad Foral de Navarra.

ORDEN FORAL 86/2014, de 18 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden Foral 52/2009, de 8 de abril del Consejero de Educación por la que se regula la evaluación, titulación y acreditación académica del alumnado de formación profesional en el sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra y la Orden Foral 109/2011, de 12 de julio, por la que se regula la evaluación, titulación y certificación académica del alumnado de enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño en la Comunidad Foral de Navarra.

REAL DECRETO LEGISLATIVO 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.



ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL QUE FACILITE LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

TALDEKO KOHESIOAREN GARAPENARI BURUZKO
AHOLKULARITZA, METODOLOGIA AKTIBOAK EZARTZEKO

ADVICE IN THE DEVELOPMENT OF GROUP COHESION THAT
FACILITATES THE SETTING UP OF ACTIVE METHODOLOGIES

Autoría:

Begoña Cortés Ferro
Pedro González Felipe
Sonia Peláez Rico
Olaya Suárez Barros
Amaia Urbieta Balado

Resumen

Las metodologías activas centran la enseñanza en el estudiante de forma constructiva, convirtiendo al alumnado en protagonista y agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su protagonismo es relevante en todas las etapas educativas y, especialmente, en la etapa de Formación Profesional Básica, teniendo en cuenta las necesidades que presentan este grupo de alumnos. El desarrollo de la cohesión grupal mediante la puesta en marcha de metodologías activas se trata de una herramienta adecuada y motivadora que fomenta el desarrollo personal, académico y social en el alumnado. Desde la base legal y teórica de la FP Básica, se realiza una propuesta de una serie de actividades de tutoría que fomenten el desarrollo de la cohesión grupal que favorezcan la puesta en marcha de las metodologías activas en el aula.

ANTECEDENTES

La característica principal de las metodologías activas es que están centradas en el **papel activo del alumnado**. Se concibe el aprendizaje **como un proceso constructivo y no receptivo**.

Un segundo elemento que fundamenta la utilización de estas metodologías es el **aprendizaje autodirigido**, es decir, el desarrollo de habilidades metacognitivas que promueve un mejor y mayor aprendizaje. Durante un aprendizaje autodirigido, el alumnado trabaja en equipo, discute, argumenta y evalúa constantemente lo que aprende. Las metodologías activas utilizan estrategias para apoyar este proceso.

Finalmente, la enseñanza debe tener lugar en el **contexto de problemas del mundo real** o de la práctica profesional. La contextualización de la enseñanza promueve la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión.

Los rasgos característicos de este tipo de educación según Fernández (2006) son que a través de esta metodología se potencia el aprender a aprender y aprender a lo largo de toda la vida.

Estos principios educativos comunes a las metodologías activas de enseñanza llevan a presentar una serie de componentes en los cuales el alumnado afronta problemas que debe estructurar, y esforzarse, con ayuda del profesorado, por encontrar soluciones con sentido. Por todo ello, el alumnado adquiere responsabilidad, desarrolla las habilidades necesarias para el aprendizaje e incrementa su motivación y satisfacción (Venturelli, 1997)

En resumen, las metodologías activas suponen un cambio metodológico, al ofrecer una alternativa atractiva a la educación tradicional. Hace más **énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el docente**, y esto da lugar a una mayor comprensión, motivación y participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

La ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa establece las enseñanzas de Formación Profesional Básica (FPB) y las incluye entre las enseñanzas postobligatorias como primer

nivel de la Formación Profesional. La justificación para esa decisión, que altera el mapa de la Formación Profesional en nuestro país, es posibilitar la permanencia de alumnado con dificultades académicas en el Sistema Educativo, posibilitando que adquieran competencias que les permitan un mejor desarrollo profesional y personal.

En su artículo 41, la LOMCE establece las condiciones de acceso a la FPB en los siguientes términos:

- “1. El acceso a los ciclos de Formación Profesional Básica requerirá el cumplimiento simultáneo de las siguientes condiciones:
- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
 - b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
 - c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.”

Estos requisitos permiten, aunque se señala que sólo en casos excepcionales pero sin señalar cuáles serían esos casos, que un alumno que aún no ha cumplido 15 años y esté cursando 2º de ESO pueda cursar FPB abandonando la Enseñanza Obligatoria dos años antes de cumplir la edad de permanencia establecida en nuestro sistema educativo por la LOGSE en el lejano año 1990.

Esta situación está generando de hecho que la FPB se haya convertido en el recurso que los centros utilizan para desviar de su itinerario formativo obligatorio a alumnado con grandes carencias académicas y personales que pueden derivar en problemas de conducta, además desde unas edades demasiado tempranas.



Aunque el alumnado de FP Básica no se trata de un grupo homogéneo de personas, se pueden señalar algunas características comunes:

- ✦ Se trata de alumnos y alumnas que llevan una experiencia prolongada de fracaso escolar, algunos de ellos incluso desde la etapa de Educación Primaria, por lo que suelen presentar un desfase curricular significativo.
- ✦ Como elementos a mejorar destaca en ellos la ausencia de hábitos de trabajo, rutinas y técnicas de aprendizaje.
- ✦ Estas condiciones repercuten en un autoconcepto y autoestima bajos, lo que conlleva a desmotivación en el ámbito personal y académico para afrontar con éxito su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✦ Prefieren un estilo de aprendizaje que se ajuste más al desarrollo de competencias y que puedan ponerlo en práctica en contextos reales.
- ✦ Presentan, en ocasiones, importantes necesidades y carencias de tipo social como: dificultad para aceptar y ejecutar las normas acordadas para la convivencia en el centro; obstáculos para aceptar la variedad de opiniones, limitaciones en el trabajo en grupo, dificultades para resolver conflictos de forma adecuada...
- ✦ Suelen responder mejor a tareas de tipo manipulativo que supongan variedad, por lo que se encuentran más motivados en el ámbito de talleres o con actividades que impliquen el manejo de las nuevas tecnologías.
- ✦ Muestran ilusión por finalizar sus estudios académicos y comenzar las prácticas de empresa (FCT), y posteriormente, la etapa laboral.
- ✦ Muchos alumnos y alumnas ven la etapa de FP Básica como una oportunidad para dejar los lastres que han ido arrastrando, por lo que manifiestan deseos de cambio y mejora.

Por tanto, nos encontramos con unos grupos de FPB formados, en su mayoría, con alumnado con dificultades en sus competencias personales y sociales, y con un grave retraso curricular, pero que debe de permanecer en el sistema al menos dos años, a pesar de que las enseñanzas que cursan estén calificadas de “postobligatorias”. Esta situación requiere focalizar el trabajo desde una doble óptica, conductual y curricular, teniendo claro que ambos aspectos se entrelazan y que se deben tener en cuenta a la hora de programar.

En lo curricular el Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, que regula estas enseñanzas, plantea en su Artículo 13, “Atención a la Diversidad”: “Las Administraciones Educativas promoverán medidas metodológicas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de los alumnos y las alumnas, con especial atención en lo relativo a la adquisición de las competencias lingüísticas contenidas en los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad I y II para los alumnos y las alumnas que presenten dificultades en su expresión oral, sin que las medidas adoptadas suponen una minoración de la evaluación de sus aprendizajes.”

Es decir, la Atención a la Diversidad se reduce a metodologías para potenciar la expresión oral, ninguna otra competencia, sin recursos y sin cambiar las referencias fijadas en los objetivos para las materias comunes que son los establecidos para las enseñanzas obligatorias (4º ESO). Esta situación está totalmente fuera de la realidad de lo que nos encontramos en las aulas de FPB. El profesorado se encuentra que existe una gran distancia cognitiva entre los aprendizajes previos que presenta el alumnado y lo que se les debe enseñar.

Estos antecedentes sólo podrían tener un resultado, la FPB en nuestra Comunidad Foral está presentando muchas dificultades en cuanto a su gestión del día a día. Por todo 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 cumpa los objetivos comentados de inserción y desarrollo social y profesional.



Pero mientras eso se produce, 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. El mismo Real Decreto 127/2014 citado anteriormente se refiere, en su artículo 14, a la Tutoría en la FPB en estos términos:

Artículo 14. Tutoría.

1. En los ciclos formativos de Formación Profesional Básica, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración en la organización del ciclo formativo, para cuyo desarrollo las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias.
2. La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuirá a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional.
3. Cada grupo de Formación Profesional Básica contará con una tutoría de al menos una hora lectiva semanal en cada uno de los cursos, según lo que determinen las Administraciones educativas.
4. El tutor o la tutora realizará una programación anual de la acción tutorial recogida en el proyecto educativo del centro. Dicha programación contemplará los aspectos específicos del grupo al que se dirige para conseguir lo establecido en el apartado 2, e incluirá actividades específicas de información y orientación que garanticen al alumnado una adecuada toma de decisiones sobre su itinerario educativo y profesional al término del ciclo de Formación Profesional Básica.

La norma citada define unas líneas de actuación en las que prima el desarrollo de las necesarias competencias sociales que permitan a este alumnado superar unas actuaciones ligadas a alteraciones de la convivencia que han dificultado su normal desarrollo educativo. Lo mismo po-

demostramos encontrar en la Orden Foral 66/2016, que desarrolla la FPB en la Comunidad Foral de Navarra, en la que en su artículo 16, destinado a la Tutoría vuelve a plantear este tipo de intervención:

“Al objeto de facilitar la consecución de lo señalado en el artículo 14.2 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, se establecen, con carácter general, tres bloques de contenidos para desarrollar en la acción tutorial:

- a) Bloque de desarrollo personal y social.
- b) Bloque de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Bloque de habilidades para la gestión del itinerario de formación y laboral.”

OBJETIVOS

Tomando por tanto como base esta línea propuesta por la Norma en relación al desarrollo social del alumnado de FPB, planteamos en este trabajo una “Propuesta para el desarrollo de la cohesión grupal” en las horas de tutoría.

Somos conscientes, debido a la experiencia personal que hemos acumulado en estos años como Orientadores/as en los grupos de FPB, de que es necesario mejorar el clima grupal propiciando ambientes respetuosos y saludables que permitan llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula en estos cursos, como base necesaria para que las intervenciones educativas puedan tener éxito. Se pretende favorecer el bienestar del grupo y de los docentes que imparten clase en el aula. Además, la cohesión grupal ha sido considerada como un proceso clave en la formación y desarrollo de los equipos de trabajo (Barrasa y Gil, 2004).

Esta propuesta y las actividades que lo acompañan, deben de permitirnos una coordinación efectiva entre los equipos docentes de los grupos de FPB, enfocada a conseguir las competencias personales y sociales necesarias para el adecuado desarrollo humano de nuestro alumnado, fija-



do en unos objetivos tan ambiciosos como necesarios y que presentamos a continuación:

- ✦ Favorecer aspectos relacionados con su desarrollo personal y social que tengan relación con las habilidades sociales que le van a ser necesarias para su relaciones personales y útiles en el campo laboral y en la vida adulta.
- ✦ Facilitar su autoconocimiento, para que conozca sus posibilidades y límites, sus valores e intereses que le ayuden a proponerse unos objetivos en su proyecto de vida ajustados a sus características personales.
- ✦ Mejorar su motivación en relación con las actividades académicas y profesionales que le permitan, poco a poco, ir teniendo experiencias positivas que mejoren su rendimiento académico.
- ✦ Reforzar aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje como son las estrategias, habilidades y técnicas con el objeto de mejorar su éxito escolar.
- ✦ Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en su ámbito de trabajo, contribuyendo a la calidad del trabajo realizado.
- ✦ Expresarse con claridad, precisión y fluidez en distintos contextos sociales o profesionales y por distintos medios, canales y soportes a su alcance, utilizando y adecuando recursos lingüísticos orales y escritos propios de la lengua castellana y, en su caso, de la lengua vasca.
- ✦ Facilitar la orientación vocacional con autonomía, desarrollando la iniciativa responsable, apoyando los procesos de maduración vocacional, que permitan optimizar su de toma de decisiones y elaboración de un proyecto personal del alumnado tanto a nivel académico como profesional.
- ✦ Ampliar el conocimiento del alumnado con respecto a temas sociales, contando con la participación de asociaciones, organismos y entidades del entorno para fomentar y mejorar su compromiso social y personal con el mundo que le rodea.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES QUE FOMENTAN LA COHESIÓN GRUPAL

TÍTULO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES	ENLACE
Conocimiento grupal	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de partida. - La telaraña/ovillo de lana. - El orden de las edades. - En orden alfabético. 	Propiciar el conocimiento del grupo	http://simepusieraentupiel.blogspot.com.es/2013/12/actividades-de-conocimiento.html http://www.gazteforum.net/pictures/dokumentazioa/dinamicas.pdf
Relación grupal	<ul style="list-style-type: none"> - El nudo humano. - La cebolla. - Barcos decrecientes/ Botes salvavidas. - Lata de sardinas. - Seguir el ritmo como una ola. 	Mejorar las relaciones favoreciendo la confianza y el contacto grupal	http://juegosydinamicasdegrupo.blogspot.com.es/p/cohesion.html http://isidromaestro.blogspot.com.es/p/dinamicas-de-cohesion-de-grupos.html http://www.gazteforum.net/pictures/dokumentazioa/dinamicas.pdf
Tarea grupal	<ul style="list-style-type: none"> - Escultura con periódicos. - El pueblo necesita... 	Realizar una tarea grupal.	http://juegosydinamicasdegrupo.blogspot.com.es/p/cohesion.html
Roles grupales	<ul style="list-style-type: none"> - La pecera. - Roles grupales. - Sociograma. 	Roles, liderazgos.	http://www.gazteforum.net/pictures/dokumentazioa/dinamicas.pdf
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta sobre valores. - Dilemas morales. 	Implicación del grupo con los problemas de la sociedad	http://actuarenvalores.blogspot.com.es/2010/11/encuesta-sobre-los-valores-morales.html https://drive.google.com/file/d/0BxduspCCoJpWZktvdUNhZTg5amM/edit
Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - El yo auxiliar. - El gato y el ratón. - ¿Cómo es mi grupo? - En este grupo yo. - Perdidos en la luna. 	Solucionar los agravios, sentimientos y diferencias de opinión	http://clajmurapoyo.blogspot.com.es/2007/04/dinmicas-de-de-resolucin-de-conflictos.html
Educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollando la autoestima. - ¿Por qué tenemos sentimientos negativos? - Dar para ser felices. - Potenciar las emociones positivas. 	Conocer y desarrollar la educación emocional como otro tipo de conocimiento	https://www.interrogantes.net/conocerse-a-uno-mismo/ http://www.autoestima.net/test-de-autoestima/test-de-autoestima-basico/ https://edenisnirparra.wordpress.com/2014/04/28/cuento-la-venta-del-asno/
Evaluación grupal	<ul style="list-style-type: none"> - El dado. 	Aspectos positivos negativos del grupo	http://www.gazteforum.net/pictures/dokumentazioa/dinamicas.pdf

CONCLUSIONES:

El uso de las metodologías activas al tratarse de una alternativa a la educación tradicional, promueve un mayor énfasis en lo que aprende el alumnado que en lo que enseña el docente, fomentando la comprensión, participación, motivación y una mayor cohesión grupal en el aula.

La cohesión grupal, se trata de un factor que genera una mayor comunicación, satisfacción y productividad en el grupo-clase, por lo que nos parece un factor fundamental en todas las etapas educativa y, especialmente, en la Formación Profesional Básica. Es preciso mejorar la motivación y autoestima del alumnado de FPB, por lo que mediante el uso de las metodologías activas se va a proporcionar la oportunidad de afrontar con éxito la nueva etapa educativa, convirtiéndoles en responsables de su propio aprendizaje, y desarrollando aspectos como la autonomía, el pensamiento crítico o la cohesión grupal.

Señalar también la necesidad de cooperación y coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa para llevar a cabo en el aula el uso de metodologías activas que permite a los centros adaptarse a los nuevos tiempos y desarrollar todas las potencialidades de los alumnos y alumnas, en donde se favorezca el crecimiento a nivel personal y social y, al mismo tiempo, crear un clima en el aula que posibilite el éxito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

- Barrasa, A., y Gil, F. (2004). Un programa informático para el cálculo y la representación de índices sociométricos. , 16, 329-335
- Fernández, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI, 24, pp. 35-56.
- Venturelli, J. (1997). Educación médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. (Medical Education: New Approaches, Goals and Methods). Washington: Pan American Health Organization, Paltex.

Normativa

La ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden Foral 66/2016, de 6 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la ordenación y el desarrollo de la Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra.

Páginas web

<https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin-irakaskuntza-metodologia-aktiboak>

<https://www.elorienta.com/alyanub/?page=Tutoria>

<http://simepusieraentupiel.blogspot.com.es/2013/12/actividades-de-conocimiento.htm>

MODELOS/EXPERIENCIAS DE ESTRUCTURACIÓN COOPERATIVA DEL APRENDIZAJE EN SECUNDARIA Y POSTOBLIGATORIA

IKASKETAREN EGITURAKETA KOOPERATIBOA DBH ETA
EZDERIGORREZKO IKASKETETAN: EREDUAK/ESPERIENTZIAK

COOPERATIVE LEARNING STRUCTURES IN SECONDARY AND
POST-COMPULSORY STUDIES: MODELS/EXPERIENCES

Autoría:

M^a Puy Cabestrero Echeverría
M^a Natividad Fernández Larrea
Ana Beatriz Indaburu Azcárraga
Carolina Langas Cañada
Elena Liñares Fernández
Alicia Oria Iriarte
Ane Osés Zubiria

Resumen:

En este trabajo, realizado por un grupo de orientadoras de Formación Profesional durante el curso 2017/2018, se exponen diferentes metodologías relacionadas con la estructuración cooperativa del aprendizaje y, concretamente, se describen las principales características del aprendizaje basado en proyectos (ABP), de la gamificación y del pensamiento visual. Además, se exponen una serie de experiencias que se han llevado a cabo o continúan activas en diferentes centros de Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.

ANTECEDENTES

Este tema surge a raíz de la necesidad de recabar experiencias en torno a las metodologías de investigación e innovación educativa y, concretamente, la metodología del aprendizaje cooperativo (en adelante, AC) aplicado a la Formación Profesional.

OBJETIVOS

- ✦ Clarificar conceptos respecto a la estructuración cooperativa del aprendizaje.
- ✦ Recopilar experiencias de Aprendizaje Cooperativo, llevadas a cabo en los centros de FP.

MÉTODO

En primer lugar, recogimos en un marco conceptual las características más importantes de diferentes metodologías que se basan en el AC; en segundo lugar, resumimos algunas experiencias de estructuración cooperativa del aprendizaje en diversos centros de FP de la Comunidad Foral de Navarra.

RESULTADOS

1. Marco conceptual

Las metodologías cooperativas tienen por objetivo que el alumnado:

- Se comprometa con su trabajo en el aula.
- Se interese y se preocupe por su proceso de aprendizaje.
- Se convierta en solucionador de problemas.
- Se desarrolle como persona empática y comprensiva.

- Sea capaz de esforzarse para obtener sus objetivos.
- Logre aprender a trabajar en equipo en busca de un fin común.

1.1. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, según Johnson & Johnson, es el uso didáctico de equipos de trabajo, en los cuales el alumnado trabaja junto para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros/as de equipo.

Cada alumno/a tiene un doble objetivo: aprender él/ella y a la vez que aprendan sus compañeros/as. Se forman equipos de trabajo, el grupo establece y consensúa unas normas de grupo-clase.

Estos equipos de trabajo son heterogéneos (para formarlos hay que distribuir el alumnado de clase en tres grupos):

- los más capaces de dar ayuda (A).
- el gran grupo (B).
- las personas más necesitadas de ayuda (C).

Cada equipo de cuatro miembros, por ejemplo, tendrá una composición: A, B, B, C.

Los elementos esenciales de una estructura cooperativa son:

- Participación voluntaria.
- Interacción estimulante.

Algunos ejemplos de las estructuras de actividad cooperativa son:

- Simples: 1-2-4, lápices al centro, el número, uno para todos, etc.
- Complejas: grupos de investigación, el rompecabezas, etc.

Existen tres ámbitos:

- Ámbito A - Cohesión de Grupo.
- Ámbito B - Trabajo en equipo como recurso para enseñar.
- Ámbito C - Trabajo en equipo como contenido a enseñar.



1.2. Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, *Project-Based Learning*) es una metodología que consiste en la realización de un proyecto, que parte de los intereses y necesidades del alumnado tras el análisis previo del profesorado.

Se trata de vincular proyectos a la realidad, por ejemplo, buscando su significatividad en el entorno, o bien diseñando un proyecto que genere algún tipo de beneficio social, como por ejemplo crear una pantalla solar con el objetivo de producir energía.

El hecho de proporcionar al alumnado una audiencia para presentar el trabajo final del proyecto incrementa la motivación.

En este proceso, se utilizan herramientas como: rúbricas para la evaluación, coevaluación y autoevaluación, escaleras de retroalimentación (aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias entre alumnado o profesorado-alumno/a), y escalera de metacognición (habilidades de pensamiento donde cada estudiante se hace consciente de su propio aprendizaje, identifica habilidades, limitaciones, herramientas, conocimientos previos, conocimientos nuevos, progresos y su aplicación práctica...).

Estas herramientas nos resultan muy útiles, ya que los estudiantes tienen visibles los objetivos a conseguir y pueden contrastar sus logros y establecer planes de mejora.

1.3. Aprendizaje basado en juegos o gamificación

Las experiencias de trabajo basadas en el juego se fundamentan en estrategias utilizadas en el ABP, a las que se suman los principios lúdicos del juego y el potencial creativo de la tecnología. Existen diferentes plataformas y aplicaciones que permiten utilizar esta herramienta en el aula, como por ejemplo la aplicación Kahoot o la página: www.MyWayPass.com

Entre muchos, algunos de los objetivos del empleo de la mecánica de los juegos consisten en profundizar en el conocimiento, mejorar alguna habilidad o recompensar acciones concretas, todo esto de una forma más

lúdica y divertida, que motiva más al alumnado, desarrollando un mayor compromiso del mismo e incentivando el ánimo de superación.

En la gamificación no se pretende elaborar un juego, sino más bien emplear sistemas de puntuación-recompensa-objetivo. La retroalimentación (o “feedback”) es esencial ya que la evaluación es continua, con unos criterios de calificación compartidos y explicitados desde el inicio, y que se pueden hacer visuales. Otra clave importante es su capacidad para integrar los dispositivos tecnológicos con tareas que no requieran un desarrollo digital.

Los elementos del juego son las piezas fundamentales que se utilizan:

- Las **técnicas “mecánicas”**: elementos que combinados entre sí nos permiten crear dinámicas de juegos (elección de un avatar personal, escalado de niveles, desafíos, misiones o retos, etc.).
- Las **técnicas “dinámicas”**: la historia de la experiencia de juego. La historia debe enganchar y el jugador se debe identificar con ella. Algunos ejemplos son: recompensas; estatus; logro; competición; cooperación; viralidad.
- La **“estética”**: colores, medallas, puntos, interfaz gráfica, los puntos son iguales que las notas pero con diferente interfaz.

1.4. Pensamiento visual

El “Design Thinking” o pensamiento visual surge en el campo del diseño gráfico. Esta herramienta puede aplicarse a cualquier problema, pues parte de necesidades humanas para conseguir soluciones más creativas y efectivas.

El pensamiento visual es una herramienta que consiste en volcar y manipular ideas a través de dibujos simples y fácilmente reconocibles, creando conexiones entre sí por medio de mapas mentales, con el fin de entenderlas mejor, definir objetivos, identificar problemas, descubrir soluciones, simular procesos y generar nuevas ideas.



Con esta metodología se pretende que el alumnado aprenda a través del uso de imágenes, gestos o montajes, por ejemplo, usar las manos para construir maquetas, participar en dinámicas de interpretación y representar gráficamente.

El Design Thinking es un enfoque estructurado en 5 fases para la generación y desarrollo de ideas que pueden ser muy útiles para buscar soluciones en el aula:

1. Descubrir: *Tengo un reto.*
2. Interpretar: *He aprendido algo.*
3. Idear: *Veo una oportunidad.*
4. Experimentar: *Tengo una idea.*
5. Evolucionar: *He intentado algo nuevo.*

En cada una de estas fases se alternan dos momentos bien diferenciados. En primer lugar, se aplaza el juicio descalificador y se genera el mayor número de ideas, alternativas o prototipos posibles gracias al pensamiento divergente. En segundo lugar, se eligen, se agrupan y se deciden las ideas, y se centra la tarea en el desarrollo de aquellas alternativas sobre las que se profundizará.

2. Experiencias de AC en centros de FP

2.1. CI Agroforestal - CFGM - “Escuela de capataces”

El profesorado de los módulos técnicos, en sus clases prácticas fuera del aula, distribuye a la totalidad del alumnado en equipos pequeños (3-4 personas) para los que plantea una situación problemática (reto, proyecto, problema...). A partir de ahí el docente pasa a ser un guía o facilitador de los aprendizajes.

► PASO 0: *Elaboración de equipos cooperativos.*

Se decide: el tamaño de los grupos, los alumnos que mayor capacidad de ayudar tengan (es decir, los capataces), se comunican las normas...

► PASO 1: *Clasificación de los alumnos en tres categorías y elaboración de los equipos.*

Clasificación: CÍRCULO (alumnado capaz de ayudar a los demás), CUADRADO (resto de alumnado de la clase) y TRIÁNGULO (alumnado que necesita ayuda de los demás).

Elaboración: todos los grupos, al menos, tendrán un círculo, un cuadrado y un triángulo.

► PASO 2: *Consolidación, revisión y ordenación de los grupos.*

El docente reúne a los capataces y les expone las tareas a realizar. Ellos serán los encargados de transmitir esta información a sus compañeros/as.

► PASO 3: *Evaluación orientada al aprendizaje.*

Cada capataz con su equipo realiza el trabajo del que es responsable y tras finalizar la práctica se reúne con el profesor/a para valorar el trabajo realizado en su grupo, calificar a cada uno de los componentes y calificarse a sí mismo.

El profesorado durante todo el proceso ha supervisado los trabajos de cada equipo, y ha calificado tanto a los alumnos/as, miembros de cada equipo, como al capataz.

La calificación aportada por el capataz, de cada uno de sus compañeros y de él mismo, no deberá separarse de la evaluación que haga el profesorado de cada uno de los miembros de cada equipo de trabajo en un porcentaje acordado por el profesorado para evitar la arbitrariedad a la hora de calificar.

Las tareas a realizar por el profesorado son:

1. Hacer preguntas, elaborar explicaciones, recordar competencias y resultados de aprendizaje.
2. Identificar aspectos positivos, destacar fortalezas.
3. Mencionar dificultades, aspectos problemáticos o a considerar.
4. Proponer soluciones para mejorar.

2.2. CI Burlada FP - CFPE - “Yo te lo guiso, tú te lo comes”.

El proyecto se inició en el año 2014, tras un período de información a las familias del alumnado implicado, así como a la totalidad del claustro. Desde entonces, continúa estando activo y es ya un elemento distintivo del ciclo de FPE del centro.

Surgió como aplicación de una metodología de ABP encaminada a incorporar situaciones de la vida laboral real al proceso de enseñanza/aprendizaje diario en el centro. Consiste en la venta semanal de los platos elaborados en el taller de cocina al personal docente del centro. El dinero recogido con la venta de pedidos por el alumnado y sus dos profesores (tutora PT y tutor profesor técnico de Cocina) se emplea para realización de diversas actividades curriculares y extraescolares.

El objetivo principal de este proyecto es el de implicar y motivar al alumnado de FPE de Auxiliar de Cocina y Pastelería en experiencias muy similares a la vida laboral real, mediante tareas con una proyección al exterior y también a través de ventas solidarias. Con este proyecto se pretende dotar al alumnado de experiencias que les permitan desarrollar todas aquellas competencias y capacidades que la cualificación profesional “Ayudante de cocina y pastelería” les va a exigir, añadiendo otras como habilidades en la comunicación, manejo de dinero real, lectura y escritura muy funcional de pequeños textos, listas..., así como diferentes habilidades sociolaborales que se les demandará en cualquier trabajo futuro: asistencia, puntualidad, orden y limpieza, habilidades en el trato, obediencia y no cuestionamiento de órdenes, colaboración con compañeros/as, resolución de pequeños conflictos, autonomía en trabajos repetidos, flexibilidad y adaptación a cambios, etc...

- Enlace al vídeo de presentación del proyecto: [“Yo te lo guiso, tú te lo comes”](#)

2.3. CIP Elizondo Lanbide Eskola - CFPE - “Curso de postres”

Este proyecto se llevó a cabo con el alumnado de la rama Administrativa de CFPE. Es un grupo multinivelar, 3 de ellos/as estaban matriculados en el último curso y la cuarta alumna estaba matriculada en el primer curso.

El objetivo fue crear nexos de unión entre el mundo de la educación y el del mundo laboral al que pueden acceder.

El fin del proyecto fue la realización de un “Curso de postres”. De acuerdo con el método de ABP el producto final que se obtuvo es una consecuencia de las decisiones y del trabajo del alumnado a lo largo de su ejecución. El docente no lo presenta como algo cerrado.

El producto a conseguir fue definido claramente al principio, pero el fruto final fue la impartición de un curso de postres que se ofertó a través de la radio local a las personas interesadas de la zona.

Algunas de las tareas que se llevaron a cabo fueron: decidir qué recetas se iban a presentar en el curso, elaboración de un “Cuadernillo de recetas” (maquetación, encuadernación,...) para entregar a los asistentes, elaborar las recetas (recopilar información sobre los ingredientes necesarios, redactar la receta), ensayos del curso (hablar en público...) y, por último, impartir el curso de elaboración de las recetas para personas ajenas al centro.

2.4. IES Huarte y CENIFER Imarcoain - FPB y CFGS - “Construcción de taller”

Este proyecto se lleva a cabo colaborativamente entre el grupo de 2º de FPB (IES Huarte) de “Fabricación y Montaje” y el 2º de CFGS (CENIFER Imarcoain) de Instalaciones térmicas de energías renovables.

Es un proyecto de innovación que consiste en la construcción de un taller para el IES Huarte. Se parte de unas necesidades para el nuevo taller: mejoras en instalación de calefacción, A.C.S. (agua caliente sanitaria) y suministro eléctrico mediante energías renovables.

El alumnado del IES Huarte plantea al alumnado del centro de Imarcoain el trabajo que quiere hacer. Los alumnos/as del centro de Imarcoain estudian la propuesta y dan soluciones a estos planteamientos (hacen maquetas y pruebas para las soluciones). Con ello diseñan, coordinan, comprueban y evalúan el montaje, la ejecución y las instrucciones que tienen que llevar a cabo los alumnos de la FPB.



Es un trabajo por Proyectos, interdisciplinar entre dos centros educativos, que trabajan por equipos cooperativos.

2.5. Escuela Sanitaria Técnico Profesional de Navarra (ESTNA) - CFGS - “¿Conoces el entorno en el que vives?”

Este proyecto se realizó colaborativamente entre el alumnado de 2º curso del CFGS en Salud Ambiental y el Museo de Educación Ambiental.

Una iniciativa pionera, centrada en el ABP, con uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, con el objetivo de difundir actitudes positivas frente a los problemas ambientales que nos rodean y promover la sensibilización entre la población y las empresas acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente en nuestras acciones cotidianas.

El alumnado del CFGS en de Salud Ambiental, a lo largo del curso 2017/2018, elaboró una página web integrando en ella información imprescindible y consejos sencillos para poder ayudar a empresas y particulares a realizar pequeños actos que pueden suponer un gran cambio en nuestro entorno.

Estos estudiantes conocen la legislación ambiental siendo imprescindibles en las actividades empresariales por sus conocimientos teórico-prácticos. Están preparados para realizar toma de muestras y análisis microbiológicos y químicos de aguas, alimentos, suelos y aire. También realizan mediciones de sonoridad, descontaminación de tierras, control de plagas y residuos de todo tipo, tanto industriales como domésticos.

Su trabajo consiste en que todos los procesos, desde la producción de las materias primas, su transformación, distribución y reciclaje, se realicen con cumplimiento riguroso de la ley, para lograr un equilibrio entre el desarrollo económico de las empresas y la salud personal y ambiental.

Fuente: www.educacion.navarra.es (Sección “Día a día”, 15/03/2018).

CONCLUSIONES:

Las metodologías activas e innovadoras están comenzando a abrirse paso dentro de la Formación Profesional con unos resultados que muestran mayor motivación e implicación en el aprendizaje por parte del alumnado. Además, capacitan y facilitan el trabajo en la empresa, ya que aprenden colaborativamente y el futuro laboral se enfoca a este respecto.

La apuesta del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra se dirige al empleo de este tipo de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, que ayudan al alumnado en el desarrollo de las competencias clave (entre las que hay que destacar las de aprender a aprender, el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y las competencias sociales y cívicas), la capacidad de esfuerzo, y, al fin y al cabo, en sus posibilidades de empleabilidad futura.

A nivel personal este trabajo nos ha aportado no sólo formación sobre el aprendizaje cooperativo, sino también conocimiento de la aplicación de estas metodologías en centros de FP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y OTRAS FUENTES:

Consejo Escolar de Navarra (2018). *Monografía: Proyectos de Innovación 2016-2017*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Hernando Calvo, Alfredo (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Pujolàs Maset, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas*. Barcelona: Universidad de Vic.



Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Pujolàs Maset, P. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Universidad de Vic.

Recursos de Fundaciones:

- * [Recursos educativos Fundación Mapfre](#) (apartado de Guías de Inclusión): [Trabajo cooperativo y escuela inclusiva.pdf](#)
El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva. Madrid: Fundación Mapfre.
- * https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/
Madrid: Fundación Telefónica.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/>: Blog con múltiples recursos de innovación.



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNADO CON NEE Y NEAE EN PROGRAMAS PLURILINGÜES (PAI Y MODELO D)

Autoría:

Orientadores/as de Pamplona II:

Natalia Alzu Silanés

Antonia M^a Cruz Moreno

Patricia Díaz Fontenla

Marian Echagüe Alcalde

Eduardo Larrainzar Ustarroz

Blanca López Goñi

Carmen Paternáin Miranda

M^a Jesús Remón Crespo

Iñaki Urra Mariñelarena

Resumen:

Este trabajo surge de la reflexión de un grupo de orientadoras/es de la comarca de Pamplona, en torno a atención a la diversidad en el programa PAI que se está llevando a cabo en Navarra.

Se parte del análisis de algunos datos relacionados con la forma de la aplicación del programa en los centros donde intervienen los autores del trabajo. Estos datos se recogen a través de una encuesta que se elabora al efecto. Se identifican los puntos fuertes y las dificultades del programa. Se analizan algunas medidas organizativas de atención a la diversidad que se están aplicando en las Etapas Infantil y Primaria y se cierra con una serie de reflexiones y sugerencias a modo de conclusión.

ANTECEDENTES

La implantación del programa PAI (inicialmente British) en Navarra, ha propiciado la inclusión de programas plurilingües en la mayor parte de los centros escolares de infantil y primaria. Todo ello ha supuesto un incremento del nivel de inglés en nuestro alumnado, asociado a todas las ventajas que, a nivel de desarrollo, proporciona el acceso a una segunda lengua desde edades tempranas. Por otra parte posibilita un soporte que puede satisfacer mejor las necesidades para el alumnado con buena capacidad intelectual... Pero, por contrapartida, ha supuesto también un reto que todavía no hemos sido capaces de resolver, como es la inclusión y atención en dicho programa del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, del que presenta necesidades educativas derivadas de trastornos de aprendizaje, especialmente de aquellos que afectan a la competencia lingüística oral o escrita, así como del alumnado con NEE.

OBJETIVO

Por tanto, el objetivo del presente trabajo desarrollado en un equipo de orientadoras/es de la comarca de Pamplona, se ha definido con relación al análisis de la situación actual de nuestros centros, detectando los puntos fuertes y las dificultades que supone el programa PAI y sugiriendo posibles propuestas de mejora a estas dificultades complejas de resolver.

MÉTODO

Para analizar la situación actual, se ha elaborado una encuesta que, dado el tiempo disponible, se ha aplicado únicamente en nuestros centros, con la limitación de la muestra, que no es significativa ni de la diversidad de centros ni de la organización de la respuesta educativa de Navarra. Los aspectos analizados en 6 centros, de los que hemos recogido información a través de la encuesta, han sido los siguientes:

- Número de alumnado del centro: 4 de los centros tienen entre 400 y 500 alumnos; uno tiene entre 300 y 400 y otro tiene menos de 300.

- Modelos y programas: Uno de modelo G-PAI, uno de modelo D y los demás combinan modelos G, A, G-PAI y A-PAI..
- Último curso de implantación del PAI: En 2 de los centros está hasta 6º de primaria, en 2 hasta 3º y en uno hasta 4º.
- Número de sesiones que se imparten en inglés: Desde 10 sesiones en 3 centros (en 2 de ellos se imparten 11 sesiones en infantil) a 14 sesiones en otros 2.
- Áreas y número de sesiones que se imparten en inglés:
 - En la mayor parte de los centros se imparten 2 sesiones de ciencias sociales y 2 de ciencias naturales en inglés (en uno de los centros se imparte 1 en inglés y una en castellano).
 - En un centro se imparten 2 sesiones de matemáticas en inglés, en dos centros se imparte 1 sesión de dicha área en inglés y en otros dos centros no se imparte ninguna.
 - Plástica: En todos los centros se imparte una sesión de plástica en inglés.
 - Música: en tres centros se imparte la sesión de música en inglés y en dos en castellano.
 - En un centro se ofrece valores y 2 sesiones de Modelo G, en inglés
 - En un centro la educación física se imparte en inglés.
 - En centros con modelo D se imparte el inglés en un número de sesiones que aumenta progresivamente conforme avanza la escolaridad.
- Oferta de otros idiomas: En un centro se oferta francés a partir de 3º de E. Primaria y en otro alemán a partir de 4º.
- Número de profesores que trabajan en el aula: En la mayor parte de las aulas entre 6 y 7 profesores (tutor/a, cotutor/a y especialistas).
- Perfil del alumnado con NEE y NEAE así como alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y programa.



PUNTOS FUERTES Y DEBILIDADES DEL PROGRAMA PAI

Fortalezas:

A nivel de desarrollo, el acceso a una 2ª lengua desde edades tempranas, enriquece mucho los procesos cognitivos en el niño (memoria, atención, razonamiento, transferencia...). Por otra parte, el alumnado con buena capacidad cognitiva, puede satisfacer mejor los retos que se proponen, con el aprendizaje simultáneo de dos lenguas a edades tempranas.

Debilidades:

- ▶ La implantación del PAI se ha hecho con arreglo a las posibilidades organizativas del sistema y de los centros, no teniendo siempre en cuenta la casuística tan amplia de necesidades que presenta el alumnado.
- ▶ Cada centro tiene su propio plan lingüístico, esto es, determina el número de horas y las áreas que se van a impartir en inglés. Se entiende que debe ser la Administración la que establezca el número de horas y áreas.
- ▶ El idioma condiciona el acceso al contenido curricular, ya que deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio de adquisición de los aprendizajes. Por ello en este programa queda comprometido el aprendizaje del contenido para el alumnado con dificultades de acceso al idioma.
- ▶ En algunos centros, en la Etapa Infantil, niños con problemas del lenguaje y dificultades de comprensión, se encuentran escolarizados incluso hasta 14 sesiones en distinto idioma. Ello genera interferencias para adquirir su código lingüístico en castellano, sin tener otra alternativa. Y, rescatando el criterio de algunos autores como M. Monfort, no beneficia el desarrollo lingüístico, ya que no es funcional para el niño. A veces se suele proponer la tutora de castellano como referente para todas las sesiones de los niños con dificultades del lenguaje, pero por otro lado no les beneficia, porque sobre todo pierden la re-

ferencia estable de su grupo y el apoyo que ello proporciona para la incorporación de rutinas.

- ▶ El acceso a la lecto-escritura con este programa, resta tiempo a los contenidos vinculados con habilidades fonológicas y otras habilidades que permiten posteriormente el acceso a la lectoescritura, lo que va en detrimento de su aprendizaje. Habría que plantearse cuándo y cómo introducir el aprendizaje de la lectoescritura en inglés (que se advierte que en algunos casos se introduce desde 4 años)
- ▶ En las Etapas Infantil y Primaria se intensifican las horas de aprendizaje en otro idioma, pero cuando se produce el paso a Secundaria en algunas zonas no hay una continuidad.
- ▶ Algunos alumnos para los que se valora la medida de permanencia de un año más en el curso, puede comportar (según se van implantando los cursos al programa en un centro), su incorporación al PAI con el consiguiente desfase al que se pueden exponer, por tener que recibir el contenido de algunas áreas en inglés, y no haber estado expuesto al mismo número de sesiones en este idioma que han recibido el resto de sus compañeros.

ALGUNAS MEDIDAS EDUCATIVAS QUE SE ESTÁN APLICANDO EN CENTROS PAI PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

1. Respuesta educativa a alumnado con NEE graves y permanentes en la etapa infantil.

La atención al alumnado con necesidades educativas graves y permanentes en la etapa infantil, en los casos en los que se encuentra muy comprometida la comprensión y la expresión en lengua materna, exige un esfuerzo organizativo por parte de los centros, al tiempo que hace necesario conciliar las sesiones en inglés con los planteamientos de inclusión. A continuación presentamos algunas de las respuestas que se están llevando a cabo en algunos de nuestros centros.

Se organiza el apoyo en las 3 primeras sesiones de la mañana (PT y AL). El resto del tiempo está en su grupo clase.

Ventajas:

- ▶ Permite atender la ACI de los alumnos. Se trabajan todos los contenidos curriculares de peso.
- ▶ Participan en el aula en la rutina inicial (colgar el abrigo, nombres de los niños...) y la rutina del almuerzo.
- ▶ La 4ª sesión y la tarde están en su aula de referencia.

Inconvenientes:

- ▶ Las sesiones en el aula ordinaria son en castellano y en inglés. Cuando coincide con las sesiones de inglés, interfiere el desarrollo de las habilidades comunicativas y la interacción con profesores y compañeros.
- ▶ En 3 años resulta menos comprometido porque las actividades tienen un carácter más lúdico y mayor apoyo visual. A partir de 4 años los contenidos curriculares están más alejados de su desarrollo potencial (ej. trabajo de fonics, asociación dibujo-palabra...).
- ▶ Aunque se pudiera pensar en la asignación a tiempo completo con la profesora de castellano, esto también entraña algunas dificultades, como la incorporación a las rutinas del aula (no resulta compatible con la inestabilidad de espacios y de grupos), la interacción con los compañeros... Necesitan una referencia estable para incorporar patrones de aprendizaje.
- ▶ El número de profesores de referencia en programa PAI es muy numeroso lo que conlleva muchos cambios de profesorado a lo largo de la jornada escolar.

2. Respuesta educativa para el alumnado con necesidades específicas en la etapa primaria.

Para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, junto con las medidas de PRE, refuerzo y adaptación de acceso, se está contemplando las adaptaciones de acceso a los contenidos en castellano, especialmente en ciencias sociales y naturales. Esta medida puede tener distintas modalidades:

- ◉ Cuando las sesiones de ciencias se imparten la mitad de ellas en castellano y la mitad en inglés, se priorizan los contenidos en castellano (entendiendo que es una adaptación de acceso) y se presentan los contenidos con un esquema, en unos casos en castellano y en otros con un vocabulario mínimo en inglés. Implica un profesor de refuerzo en castellano en las sesiones que son en inglés. A veces trabajan los esquemas en las sesiones de PT o AL.
- ◉ Cuando todas las sesiones se imparten en inglés, se ha considerado la presentación de los contenidos de Ciencias en castellano (las 4 sesiones). Al principio ésta medida se definió para el alumnado con necesidades específicas. Ahora también se define para el alumnado de incorporación tardía al PAI que tiene desconocimiento del inglés. En EDUCA se registra como adaptación de acceso y en las observaciones se expresa que se prioriza el idioma castellano. Se entiende que el idioma es un medio, no es un fin en sí mismo.

3. Alumnado de incorporación tardía al PAI

Se viene observando que cuando el alumnado se incorpora en EI y en el primer bloque de primaria, no suele suponer una dificultad. A partir de 3º de EP la incorporación al PAI tiene un coste importante en el acceso a los contenidos en inglés. Esto se agrava en 5º y 6º de primaria. Se identifican 3 grupos: los alumnos/as que se incorporan con desconocimiento de inglés y castellano, los que se incorporan con desconocimiento de castellano y los no tienen conocimientos de inglés. En estos casos surge

la duda de cómo se refleja en el censo, puesto que no se puede especificar como una adaptación de acceso en el idioma, si bien las necesidades educativas son similares.

Las medidas que se están utilizando son: refuerzo educativo en inglés (por parte de profesorado ordinario); en las sesiones de modelo G (cuando parte del alumnado va a euskera); y apoyo extraescolar, con voluntariado (en colaboración con la universidad, alumnado de prácticas, ONGs, servicios municipales...).

ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN:

- Este equipo de trabajo considera que la implantación de una línea de programa no PAI en un entorno PAI, para alumnado con un perfil de necesidades, no resulta positiva, porque favorece la creación de “guetos”.
- Se valora adecuada, como alternativa, la dotación a los centros de recursos para poder desdoblar los grupos en determinadas áreas en inglés, por ejemplo en ciencias sociales y naturales (sería similar a la situación de alumnado que elige optativas como un segundo idioma o religión y valores), en los que determinados alumnos del aula salen para recibir una determinada área. Permitiría la atención simultánea de alumnado de diferentes grupos. En este caso se podría consignar en EDUCA como una adaptación de acceso en el idioma, o bien dar la posibilidad de matricular al alumnado en ese área en castellano. En caso de implantarse esta medida habría que establecer unos criterios y un procedimiento para acceder a cursar el área en castellano.
- Se debería normativizar o bien reflejar en las instrucciones de principio de curso las posibles medidas que se podrían tomar.
- Por otra parte se advierte la necesidad de que en las plantillas de profesorado se contemplen horas para poder realizar refuerzos en inglés.
- Se considera que Plástica, Música y E. Física (por su carácter más procedimental) son las áreas más beneficiosas para la organización del inglés como lengua vehicular, para el perfil de alumnado con necesi-

dades educativas especiales. Aunque este criterio está condicionado por el perfil lingüístico de los especialistas de cada centro.

- A nivel organizativo el alumnado con necesidades educativas precisa una adaptación más progresiva al segundo idioma.
- El PAI debería contemplarse como un modelo lingüístico, y no como un programa, con el fin de poder tener la misma cobertura (desde el punto de vista administrativo) que el modelo D, G ó A.

Finalmente se plantean una serie de interrogantes:

- ¿Qué medidas hay que tomar cuando el acceso al contenido de un área queda limitado por el desconocimiento del inglés?
- ¿Cómo hacer la evaluación a un niño en PAI que viene con desconocimiento del idioma y se incorpora al PAI en cursos elevados (2º-3º bloque)? ¿Cuáles serían los criterios de promoción en estos casos?
- ¿Pueden reducirse las horas de inglés en base a una justificación psicopedagógica? ¿Hay normativa específica para el programa PAI en los cambios de programa/modelo lingüístico?
- ¿Pueden las necesidades educativas asociadas al programa PAI tener cabida en el bloque de necesidades específicas y quedar registradas en el censo, junto a su medida educativa (ACA, recursos...)?
- ¿Las adaptaciones que precisa el alumnado, especialmente de incorporación tardía, se consideran adaptaciones de acceso al currículo por desconocimiento del idioma?

En conclusión: La implantación del programa PAI está siendo positiva a lo largo de todos estos años, pero es preciso dar una respuesta y unas orientaciones por parte de la Administración, con el fin de homogeneizar las medidas que se pueden llevar a cabo para atender a la diversidad del alumnado, y en concreto al alumnado con NEE, a alumnado con trastornos asociados a la competencia comunicativa y lingüística y al alumnado de incorporación tardía al PAI y con desconocimiento del idioma.



CALIBRACIÓN DE CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LA RESPUESTA EDUCATIVA

EBALUAKETA PSIKOPEDAGOGIKO
ETA HEZKUNTZA ERANTZUNERAKO IRIZPIDE
ETA PROZEDUREN KALIBRAKETA

AUTORÍAS

Isabel Ibarrola Goñi

Izaskun Iturri Garate

M^a José Mendive Lerendegui

M^a Jesús Sanz Larruga

M^a Teresa Toca López de Torre

M^a José Ucar Estebán

Resumen:

Calibración de las actuaciones como orientadoras en la atención a la diversidad en nuestros centros. Del eje diagnóstico a la necesidad educativa.

ANTECEDENTES

Escogemos este tema porque entendemos que supone una concreción en el campo profesional específico de orientación, dentro de las medidas para atender a la diversidad en las etapas infantil y primaria. La primera cuestión es ¿de qué diversidad hablamos?, ¿estamos hablando de lo mismo cuando hablamos de un determinado diagnóstico y/o una determinada necesidad educativa particular (especial, específica, o X)?

A lo largo de nuestra práctica profesional y la puesta en común de nuestras experiencias y vicisitudes profesionales, constatamos que desde el prisma de la orientación en Navarra, incluso partiendo de la formación básica en una misma

titulación, cada una de nosotras entiende, interpreta, valora de diferente manera los criterios diagnósticos las instrucciones, demandas, etc.

Del mismo modo, cuando el alumnado cambia de centro o incluso cuando repasamos nuestros mismos registros, en ocasiones, observamos con cierta perplejidad los ejes diagnósticos asignados a una situación que nosotras ahora valoraríamos de otro modo.

También las medidas educativas adoptadas cambian de un centro a otro, incluso la valoración o no de necesidad educativa ordinaria en un centro, puede considerarse más específica en algún otro.

En nuestra práctica profesional valoramos que los parámetros administrativos y los técnicos no siempre convergen, ni siquiera son en algunas ocasiones coherentes. Constatamos que en muchas ocasiones, no entendemos lo mismo cuando utilizamos un mismo término. Sentimos la necesidad de “ordenar” (no legislativamente sino técnicamente) los ámbitos de intervención del orientador escolar, de saber qué nos compete y qué no, de establecer criterios técnicos y un lenguaje más compartido. Y este camino se hace al andar, por eso decidimos traer casos-tipo del quehacer cotidiano para debatir entre nosotras explicitando los criterios técnicos subyacentes a las decisiones de cada cual.

OBJETIVO

Unificar actuaciones y criterios en la intervención cotidiana desde el perfil de Orientación Escolar.

MÉTODO

En la segunda parte de nuestras reuniones mensuales (con el escaso tiempo disponible para tanta necesidad), hemos ido exponiendo casuísticas e intentando ser críticas, es decir buscando aquellos criterios técnicos que sustentarían en cada caso la toma de decisiones y el seguimiento de uno u otros procedimientos de intervención.

Partimos de casos reales-tipo que se dan en nuestros centros sobre:

Dislexia, Asperger, TEL, TEA, discapacidad intelectual, conducta, situaciones sociofamiliares desfavorecidas, discalculia, incorporación tardía, escolarización combinada, acoso escolar, absentismo, adopción, respuesta educativa en los distintos programas lingüísticos, EDUCA, ERPA, etc.

Procedimiento seguido para cada caso/demanda.

Demanda de intervención

En primer lugar, hacemos un relato de la demanda de intervención: de quién proviene o por qué surge, en qué contexto se da... Debatimos sobre su pertinencia y asignación, así como de los límites que en su caso tendría nuestra intervención. En este punto, con bastante frecuencia confirmamos que nos cuesta decir que no y, también, que a veces nos vemos inmersas en situaciones que no son estrictamente de nuestra competencia. Por eso, entre muchas otras cosas, es importante el grupo de trabajo de referencia (para no perder el Norte) Hay que determinar si la intervención sería pertinente, si nos compete.

Proceso de análisis, valoración y toma de decisiones

A) Caracterización de las casuísticas: Una vez aceptada la demanda recogemos información de cada caso, análisis del contexto escolar y familiar: entender de dónde surge la solicitud, el problema, la necesidad.

Extracto de la información relevante según el caso: análisis de los datos disponibles sobre anamnesis, diagnósticos, evaluaciones, sucesos, procedimientos aplicados..

Tras el análisis de esta información, la actuación o procedimiento a seguir es a veces de otra índole, pero en ocasiones se estima pertinente realizar una evaluación psicopedagógica para identificar las necesidades educativas del alumno o alumna y establecer las pautas para diseñar la respuesta educativa más conveniente.

B) Evaluación: Hemos seguido el esquema planteado en la web del CREENA para la evaluación de las necesidades educativas concretas.

El CREENA apunta a un procedimiento y materiales generales que deben ser adaptados a cada caso. En este sentido, hemos debatido sobre algunos procedimientos y también sobre la adecuación de materiales de evaluación según la situación valorada entre todas.

Análisis de materiales para llevar a cabo dicho procedimiento de identificación, valorando la pertinencia de cada uno de ellos según el caso: tests, cuestionarios, entrevistas, registros de observación sistemática, análisis del contexto sociofamiliar y educativo, entrevistas, reuniones...

Este punto, puede parecer baladí, ya que el CREENA aporta un listado bastante rico de instrumentos posibles de aplicación teórica, pero no lo es. Por una parte, no sería viable aplicar todo en todos los casos, es preciso elegir lo pertinente, necesario y, no nos olvidemos, lo disponible. Hay que tener en cuenta la reducida dotación de materiales con los que se cuenta para toda Navarra, los breves períodos de “préstamo” establecidos y, especialmente, la carencia de algunos de ellos (por ejemplo los materiales en euskera, las aplicaciones infor-

máticas,...) Por otra parte, las pruebas deben tener validez y fiabilidad, estar actualizadas y adecuadas a la población (¿cómo lo hacemos cuando no compartimos idioma de comunicación?)

Poner en común qué pruebas consideramos más idóneas en cada caso, qué criterios se establecen como punto de corte, etc. nos obligan a esclarecer criterios de fondo y a ponernos de acuerdo en “de qué hablamos”.

C) Identificación de necesidades educativas y propuesta para la respuesta educativa: El procedimiento de evaluación psicopedagógica puede o no derivar en un diagnóstico o juicio técnico, pero - en nuestro caso- indefectiblemente debe desembocar en la detección e identificación de las necesidades educativas del alumno o alumna (Recordamos que no siempre el diagnóstico y la necesidad son unívocas ni recíprocas)

Esta identificación nos llevará a tomar otras decisiones, diferentes en función -en ocasiones- de si se consideran especiales, específicas de apoyo educativo o de otro tipo.

D) Pautas, orientaciones para la respuesta educativa: ¿Cuál es la respuesta educativa más idónea a las necesidades educativas de este alumno/alumna? ¿Qué requiere? ¿Por parte de quién? ¿Cómo organizarnos? ¿Con qué contamos? ¿Qué actuaciones nos competen a nosotras, como orientadoras, para que las medidas educativas se lleven a cabo? (El debate no falta en ningún caso).

Derivación y coordinación con Servicios Educativos, Sociales y Sanitarios, públicos y privados

Solas/solos no podemos, el ámbito de intervención que nos compete, e incluso el que compete a la Comunidad Educativa es limitado, necesitamos en algunos casos la intervención COLABORATIVA de otros profesionales.

Ponemos en común las distintas experiencias positivas y negativas que tenemos en este ámbito, las fórmulas de colaboración, las buenas y ma-

las prácticas... Cuestionamos más de una vez el trato y falta de consideración profesional que se nos dispensa y las atribuciones que se arrojan algunos profesionales externos, la falta de cooperación o respuesta, la falta de estructuras adecuadas...

Registro en EDUCA y/o en el expediente psicopedagógico del alumno o alumna

Muchas cuestiones surgen de la necesidad de registro en un sistema restringido y no simple ajustado como el Educa. Pensamos en común y tratamos de afinar el registro: con qué eje/s y por qué, justificación técnica, y acompañado de qué anotación/observación.

RESULTADOS

El intenso debate aflora cuestiones y criterios técnicos que son razonados y cuestionados. Sin duda, el debate es rico, permite adoptar distintas perspectivas y refrescar/actualizar conceptos básicos, la reflexión técnica aporta mucha luz y, por qué no decirlo, seguridad, a nuestra intervención en los colegios.

En la mayoría de los casos analizados acabamos en coincidencias respecto al procedimiento, mejorándolo con el contraste de actuaciones, aportación de materiales, recursos, información sobre actividades formativas realizadas, sugerencias para la propuesta de respuesta educativa...

La aplicación de lo aprendido está condicionada por nuestros contextos diversos, con programas lingüísticos diferentes...

CONCLUSIONES

Nos hubiera gustado protocolizar cada apartado, pero por falta de tiempo no lo hemos podido realizar.

El próximo curso nos gustaría continuar con este trabajo.

REFLEXIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN GRUPAL PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Autoría:

María Teresa Echamendi Zalba

Iratxe Etxabe Uriarte

Rosa García Mendive

Ana Inés Garro

Elena Hurtado Ripero

Resumen:

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa que tiene como finalidad lograr la autonomía del alumnado, además de profundizar en aspectos tan determinantes como la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la responsabilidad individual, el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión de todo el alumnado. En la metodología cooperativa, uno de los aspectos clave es la cohesión grupal: Ambiente de aula, cooperación, dinámicas de grupo, estructuras cooperativas... son requisitos previos para la eficacia del método. Pero ¿Qué es la cohesión grupal? ¿Cómo se establece?

ANTECEDENTES

Consideramos que la mejora de relaciones entre los miembros del grupo y el sentimiento de pertenencia al grupo es una condición necesaria para que el grupo funcione adecuadamente y se pueda centrar en la tarea.

Estudiar cómo se cohesionan el grupo y recopilar actividades para su implementación facilitará la cohesión grupal y repercutirá positivamente tanto en el rendimiento como en la satisfacción de sus miembros.

OBJETIVOS

- ◉ Conocer cómo se produce la cohesión social, sus bases teóricas, formación de grupos... así como su evaluación.
- ◉ Elaboración de un archivo con materiales para facilitar la cohesión grupal.

MÉTODO

- ▶ Revisar bibliografía, artículos... sobre fundamentación teórica.
- ▶ Recopilar dinámicas de cohesión grupal.

RESULTADOS

Fernando Molero y Elena Gaviria concluyen que *“la cohesión es un campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo, para permanecer en él”*.

Las personas que forman parte de un grupo cohesionado:

- * Tienen un sentimiento de pertenencia al grupo.
- * Obtienen un beneficio común superior al que obtendrían individualmente.

- * Se prestan apoyo mutuo.
- * Experimentan sentimientos de bienestar y de valoración positiva.

Características básicas y comunes de los grupos de aula:

- * Se forman porque desde fuera se les categoriza como grupo, en función de una característica común (edad, objetivo común: aprendizaje...), pero un grupo es más que una asociación de individuos.
- * Comparten muchas actividades y muchas horas
- * En su desarrollo espontáneo no siempre está garantizado que el grupo vaya a ir evolucionando y conformándose como un grupo cohesionado, que vaya a responder a las necesidades de cada miembro ni que vaya a adoptar una organización y un funcionamiento que facilite el objetivo del aprendizaje.

Estas características justifican la necesidad de realizar una intervención educativa para que el grupo vaya logrando una cohesión cada vez mayor y un funcionamiento mejor: hay que enseñar y programar actividades para que el grupo evolucione en este sentido. Para incrementar la cohesión grupal –proceso a lo largo del tiempo y sensible a cambios y nuevas incorporaciones–, hay que desarrollar 4 dimensiones básicas:

- * La participación de todos los alumnos y alumnas del grupo y la toma de decisiones consensuadas.
- * El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de compañerismo entre todo el alumnado (incluido el alumnado con alguna discapacidad o con un origen distinto).
- * La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.
- * La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

Estrategias para desarrollar las dimensiones antes citadas:

- * Es necesario que cada miembro del grupo vaya desarrollando un autoconcepto ajustado y capacidad para gestionar sus propias emociones. Es un aspecto a trabajar a largo plazo.
- * Para facilitar el conocimiento mutuo conviene realizar dinámicas al inicio de curso y cuando se incorporan nuevos miembros (ej: conocer cómo se llaman, que les gusta hacer y que comparten unos con otros, cualidades positivas que tienen...).
- * Podemos ayudar al alumnado a establecer y a asignar roles a todos los miembros de la clase desde una perspectiva positiva (ej en nuestro grupo qué personas son tranquilas, conciliadoras, luchadoras y valientes, majas aunque no les conozcas mucho, graciosas, divertidas...). Además, podemos provocar en los alumnos la reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de asumir un rol.
- * Implicar a los alumnos en la gestión del aula (establecer responsabilidades, acordar unas normas claras y simples para el grupo y consecuencias ante cumplimiento e incumplimiento).
- * Promover el sentimiento de pertenencia al grupo (premios colectivos, celebraciones, crear imágenes corporativas...)
- * Promover la interdependencia positiva mediante lemas y dinámicas para demostrar la importancia del trabajo en equipo y de las ventajas del trabajo en equipo.
- * Trabajar las emociones dentro del grupo para que los alumnos sean capaces de identificarlas y trabajarlas de forma eficaz, tanto las propias como las ajenas. Aprender a reconocer los pensamientos distorsionados, trabajar con ellos para ver en qué manera nos afectan, cómo podemos cambiarlos para convertirlos en pensamientos racionales y aprender a mecanizar éstos últimos.
- * Trabajar la empatía, para poder hacer en el grupo una participación afectiva en las realidades del resto de los componentes del grupo.

Con respecto a la evaluación de la cohesión grupal, Carron et al. diseñó en 1985 el *Cuestionario de Ambiente de Grupo (GEQ)* para medir la cohesión en equipos deportivos, que fue validado en España por Iturbide, Elosua y Yanes en 2010. Este modelo ha sido aplicado para medir la cohesión en otros ámbitos.

En el ámbito escolar, para el análisis de la cohesión del grupo-clase se utilizan recursos como el que nos acompaña, que permiten valorar el grado de implicación del alumnado así como detectar necesidades de intervención y/o modificación por parte del profesorado.



PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA COHESIÓN DE UN GRUPO-CLASE

		Ocurre		Prioridad			Actividad o dinámica de grupo propuestas	Programación			
		Si	No	1	2	3		Para qué	Cuando	Donde	Como
1.1	¿El nivel de participación de los alumnos es muy diferente? Mientras unos son muy extrovertidos y participan mucho e incluso tienden a monopolizar las intervenciones y a imponer su punto de vista, otros son más introvertidos y les cuesta mucho participar, y los demás a penas tienen en cuenta su punto de vista?...										
1.2	¿No siempre hay una buena relación entre los alumnos? ¿Algunos se sienten marginados, excluidos, no suficientemente valorados...? ¿Se conocen poco entre ellos? ¿Hay tensiones entre los alumnos del grupo?...										
1.3	¿Los alumnos corrientes y los alumnos con alguna discapacidad se relacionan poco? ¿Los primeros dejan de lado a los segundos y algunos incluso se burlan de ellos?										
1.4	¿Entre los alumnos predominan actitudes individualistas (cada uno va a lo suyo) y/o competitivas (rivalizan entre ellos para ser el mejor de la clase)? ¿A algunos les agrada trabajar en equipo sólo para aprovecharse del trabajo de los demás? ¿Otros lo rechazan porque no quieren que nadie se aproveche de su trabajo? ¿Algunos prefieren trabajar solos antes que hacerlo en equipo?...										
1.5	¿En general, los alumnos no valoran el trabajo en equipo? ¿No dan importancia a valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias? ¿Es difícil que se sientan responsables del aprendizaje de sus compañeros? ¿Cuesta conseguir que se ayuden unos a otros a aprender los contenidos de las distintas áreas?...										

CONCLUSIONES

Es preciso dotar a toda la comunidad educativa de las herramientas necesarias, no sólo para atajar de forma eficaz los problemas cuando ya han surgido, sino también para prevenirlos y mantener los resultados a lo largo del tiempo.

Nos parece especialmente importante la labor educativa haciendo uso de todos aquellos recursos disponibles y, sobre todo, a través de la concienciación del profesorado de que dedicar tiempo a promover un buen clima de aula y a facilitar la cohesión del grupo es una inversión para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Psicología de los grupos. C. Huici, F. Molero, A. Gómez, y J.F. Morales. UNED. Madrid 2012.

Psicología de los grupos. F. Molero, D. Lois, C. García Ael, A. Gómez, UNED. Madrid 2017: Formación y cohesión grupales. F. Molero y E. Gaviria.

Programa CA/AC “cooperar para aprender/ aprender para cooperar”. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. P. Pujolás y J.R. Lago.

<http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Los procesos de participación social y participación orientada hacia la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. C. Picazo A. Zornoza y J.M. Peiró. Universidad de Oviedo. Psicothema. Oviedo 2009

Dinámicas para hacer grupo. ECO Enseñanza Cooperativa Asturias.

<http://www.ecoasturias.com/images/PDF/dinamicas%20para%20hacer%20grupo.pdf>

Aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolás. Ediciones Aljibe 2001.

Sociescuela: estrategias para intervenir y mejorar el clima social del aula. Módulo complementario del programa Laguntza 1.

Técnicas de cohesión grupal e iniciación del aprendizaje cooperativo: Materiales de Lorena Pedrajas. Módulo 6 del Programa Laguntza 1.

Cohesión Grupal: Presentaciones de Belén Pérez Prados. Módulo 5 del Programa Laguntza 1.



ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL QUE FACILITE LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Participantes:

Sonia Jurío Burgui

Gema Lopetegui Peñagaricano

M^a del Mar Martín Ayllón

Isabel Ruiz de Temiño Bravo

Agradecemos muy especialmente la colaboración de Paula Arroki y Naiara García, alumnas de prácticas del grado de Trabajo Social de la UPNA

Resumen

La cohesión grupal resulta fundamental en el funcionamiento de un grupo clase. Este trabajo pretende poner la atención en diferentes maneras de abordar esta tarea. Para la redacción de nuestro artículo hemos contado con las aportaciones del profesorado y con las propuestas del enfoque sistémico. Se hace especial hincapié en el trabajo previo que el profesorado debería realizar, a nuestro juicio, para garantizar la eficacia de su intervención con el alumnado y sus familias.

ANTECEDENTES

¿Cómo entendemos la cohesión grupal?

La cohesión grupal no parece algo que pueda ser sujeto a mucho debate; cuando hablamos de ella, la mayoría de nosotros creemos pensar en una misma realidad. Una realidad de grupo en el que se da la sintonía, la unión y la fuerza, la confianza mutua, el crecimiento de todos y cada uno de los miembros del grupo y del grupo en conjunto. También estamos de acuerdo en que se trata de algo deseable y beneficioso para todo el alumnado de nuestros centros educativos. A nivel social, podría decirse que hemos pasado de un modelo de escuela más individualista y competitivo a otro en el que la inclusión y el trabajo en equipo son condiciones indispensables para poder hablar de verdadera educación.

Siendo esto así, ¿qué puede aportar de novedoso el enfoque sistémico al asunto que nos ocupa? A nuestro modo de ver, la novedad del enfoque sistémico no estriba tanto en la forma de definir lo que es la cohesión o los beneficios de la misma en el ámbito educativo, sino en las condiciones o previos que establece para que esta cohesión pueda tener lugar.

Desde la perspectiva sistémica, no podríamos entender la cohesión grupal sin introducir la noción de **orden** en el sistema (en este caso, el grupo formado por el tutor/a y el grupo clase). Sin orden, no puede haber equilibrio y cualquier sistema se resiente, impidiendo que las relaciones fluyan y provocando la aparición del conflicto. El orden implicará que cada cual ocupe el lugar que le corresponde en ese sistema determinado. En el caso del profesor/a o tutor/a, deberá hacerse cargo de las funciones que le competen y agradecer a los padres/madres del alumnado la confianza que muestran hacia él/ella al confiarle a sus hijos/as. Cuando mire a cada chico/a, mirará también el sistema familiar de cada cual, acogiendo todo lo que es, sin excluir (ni juzgar) nada. Esto es imprescindible para que cada uno de los chicos/as que integran el grupo puedan tener su lugar en él.

En cuanto al alumnado, un adecuado orden implicará que cada cual ocupe su lugar en el aula atendiendo al orden en el que llegaron a la vida, esto es, su fecha de nacimiento. Si se hace de este modo, a cada alumno/a le corresponderá un lugar que nadie más podrá ocupar, y todos

y cada uno serán necesarios para configurar correctamente el sistema. Nadie sobra, todos son importantes.

Si el sistema se ordena adecuadamente, la cohesión surgirá de forma natural; por el contrario, realizar una serie de prácticas o dinámicas para favorecer la cohesión, ignorando la importancia de respetar el orden y la pertenencia, será una tarea baldía. Esto no supone, desde luego, que la cohesión no deba ser cuidada y fortalecida a través del quehacer diario; lo que queremos decir aquí es que, sin un orden previo, será imposible conseguir la cohesión del grupo y la inclusión real de todos sus miembros.

OBJETIVO:

¿Para qué la cohesión grupal?

Es una experiencia común en el ámbito educativo que, cuanto más cohesionado está un grupo, mejor fluyen las relaciones y los aprendizajes. Lo mismo ocurre al contrario: en un grupo poco o mal cohesionado surgirán una y otra vez conflictos en las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje se verán entorpecidos. Habrá incluso alumnos/as que quedarán excluidos de las relaciones y se dificultará o se bloqueará su desarrollo a todos los niveles.

La cohesión grupal es, pues, algo que interesa tanto a docentes como a alumnos/as. A los primeros, porque les permitirá acompañar al grupo volcando sus energías principalmente en facilitar los procesos del grupo en su conjunto y de cada chico/a, atendiendo a su individualidad y sus necesidades particulares, sin desgastarse tratando de mantener la atención y el orden en la clase, como suele ser tan frecuente.

En cuanto al alumnado, formar parte de un grupo cohesionado implica formar parte de algo que va más allá de uno mismo, sentirse importante y tenido en cuenta; supone la sensación de poder aportar lo propio y de que esto sea valorado y, al mismo tiempo, de recibir de los demás y enriquecerse. Este equilibrio entre el **dar y el recibir** es también uno de los pilares fundamentales del equilibrio sistémico, imprescindible para que las relaciones interpersonales puedan fluir adecuadamente.



De todos es sabido que no es suficiente sentar unos junto a otros a un número determinado de alumnos para que constituyan un grupo de trabajo, del mismo modo en que el hecho de trabajar en el mismo centro educativo no supone necesariamente que los docentes lo hagan en equipo y de forma colaborativa. Para que el aprendizaje sea realmente cooperativo, tendremos que garantizar una cohesión grupal previa.

APORTACIONES DEL PROFESORADO

(Concepto, dificultades, actuaciones posibles)

La necesidad de partir de la realidad de nuestros centros nos llevó a conversar con los docentes y a preguntarles sobre su práctica en este ámbito. Resumimos aquí las respuestas obtenidas.

Concepto y valoración de la cohesión grupal

- ◉ Facultad del grupo para mantenerse unido y con acuerdos comunes: un objetivo común.
- ◉ Que colaboren, se ayuden, se consideren compañeros dentro del grupo, respeten las normas, sentimiento de pertenencia.
- ◉ Integrar a todos con sus diferencias e individualidades. Respetar a todos e incluirlos en cualquier situación de aula. Ser conscientes de que cada miembro del grupo es necesario.
- ◉ Buen clima de relación grupal.
- ◉ Vínculo y convivencia, colaboración; enriquecimiento de las diferentes virtudes y defectos. Que todos experimenten el éxito. Cuidado mutuo.
- ◉ Todos los profesores consideran que la cohesión grupal condiciona todo: mejora el ambiente de trabajo, el rendimiento y se facilita la aceptación de normas, evitando conflictos.

- ◉ Aceptación, motivación, vienen más felices, aprenden a ser más resilientes y empáticos, apoyo mutuo, favorece la participación, disminuye la interrupción, favorece las relaciones...
- ◉ Facilita la aceptación de normas-Continua coordinación de todos los miembros, teniendo en cuenta todas las peculiaridades, construyendo un aprendizaje con el otro.

Dificultades del profesorado y del alumnado

Alumnado:

- * Comportamientos del alumno pasivo, disruptivo, competitividad, egocentrismo, faltas e higiene...
- * Diversidad cultural, falta de idioma, diferentes normas y costumbres.
- * Absentismo y desfase curricular significativo.
- * Escaso o nulo seguimiento de las familias. Sobre-exigencia de las familias.
- * Carencias emocionales, falta de autoestima, llamadas de atención, traumas emocionales sin trabajar.
- * Dificultades de aprendizaje.
- * Alumnado en riesgo social.
- * Dificultades de relación y habilidades sociales.

Profesorado:

- * Falta de estrategias y herramientas.
- * Falta de recursos humanos y materiales para llevar a cabo las estrategias.
- * Dudas de cómo gestionar la integración y la cohesión. Incapacidad para motivar al alumnado más.



- * Poco tiempo, muchos grupos, ratio elevada que impide la atención individual de cada alumno/a.
- * Perder la paciencia y a veces las formas. No poder dar clase con normalidad
- * Conflicto de poder.

Prácticas de cohesión grupal

La totalidad del profesorado encuestado opina que en la cohesión de grupo influyen tanto la actuación y la persona del profesor como factores externos a él (alumnos, padres, línea pedagógica del centro...) aunque no siempre se hace de modo muy consciente y previa reflexión. En algún caso manifiestan que la actuación se limita a resolver conflictos en la medida en que van surgiendo. En general, estas prácticas se dan en mayor medida en las etapas de infantil y primaria.

- * Debería ser una línea pedagógica del centro, que le dé identidad.
- * Favorecer un clima cálido y de respeto en el aula y en el centro, logrando un espacio de escucha y cuidado, tanto para el alumnado como para el profesorado.
- * Promover relaciones entre el alumnado (todos con todos), gestionando las dificultades que se pueden crear en las relaciones entre los distintos grupos étnicos, culturales, sociales.
- * Introducir dinámicas de cohesión que potencien los valores grupales: metodologías activas, diversos agrupamientos, aprendizaje dialógico, trabajo cooperativo y emocional (cuentos, juegos cooperativos, simulaciones...)
- * Realizar actividades cuyos objetivos tengan que alcanzarse de forma grupal, de tal manera que el buen entendimiento y el trabajo de todos sea importante.

Prácticas incorporadas por el profesorado

- Refuerzo positivo en voz alta.
- Hablar a solas con el alumno sobre lo que ha ocurrido.
- Evitar juicios, no hablar mal de un compañero, sobre todo si no está presente.
- Compartir y cuidar materiales.
- “El sobre viviente”
- “La carpeta del perdón”
- “El saco de dudas”
- “1-2-4”
- “Tela de araña”
- “Páginas amarillas”
- “La parada”
- Relajación, mindfulness.
- Actividades corporales: música y movimiento, mimo, organización sin hablar de varias formas coreográficas...
- ClassDojo.
- Asamblea.
- Responsabilidades diarias en la clase.

PROPUESTAS DE REFLEXIÓN-ACCIÓN QUE FAVOREZCAN LA COHESIÓN GRUPAL

- 1. Toma de conciencia** de cómo me sitúo como docente, en relación al alumnado, a la familia del alumnado y respecto a las relaciones que se generan en el grupo.

Para ello, podríamos servirnos de cuestiones como las siguientes:

- ▶ ¿Comienzo mi intervención docente realizando un marco / esquema / estructura de mi aula, como un todo orgánico, en el que cada



miembro ocupa su lugar y realiza su función; de tal modo que soy consciente de que todos y cada uno aportan y se benefician de la realidad de los otros?

- ▶ ¿Considero que yo también formo parte de ese todo/cuerpo orgánico: que ocupo un lugar, tengo una función, apporto y recibo algo de ese todo?. En concreto: ¿sé decir qué apporto? ¿sé reconocer y agradecer qué recibo?
- ▶ ¿Soy capaz de percibir / reconocer a las familias de mis alumnos como parte de ese todo? ¿Soy consciente que, como parte del cuerpo orgánico del aula, aportan y reciben a la totalidad?. ¿Puedo concretarlo?

2. Buscar aspectos que sean comunes (características, aficiones...) al grupo y que puedan ser motivo de nexo y unión.

3. Dinámicas con el grupo en el que los alumnos/as y el profesor/a expresen lo que perciben de bueno en los otros, cómo se sienten en el grupo...

- ▶ Colocarse en círculo y decir algo positivo del alumno que se sienta a la derecha.
- ▶ “El papel mágico”: colocar en la espalda de cada participante una hoja de papel y todos deben escribirle cosas positivas que piensen de él o adjetivos que lo describan. Puede facilitar haber escrito previamente en la pizarra posibles palabras.
- ▶ “El ovillo”

4. Ritual del círculo: comenzar la clase con un círculo en el que, ordenados desde la izquierda del docente por orden de nacimiento, todos los miembros del grupo se dan las manos con la derecha, la que da, encima, y la izquierda, la que recibe, debajo. El/la docente da la bienvenida y si alguien trae algo importante, lo comparte. Si hay tiempo, cada uno puede decir lo que trae al grupo en ese momento. También puede hacerse como cierre, diciendo lo que cada uno se lleva de ese día.

Conviene señalar que este ritual, que se llevaría a cabo diariamente, no es una dinámica más, sino un potente ejercicio que refuerza el sentido de inclusión en el sistema.

5. Favorecer el vínculo y la pertenencia de las familias al grupo aula.

Tiempo que dedicamos al contacto con las familias, a conocerlas, a promover su participación en la vida de la escuela (necesidad de incluir a todo el sistema familiar, no sólo al alumno).

6. Resolución grupal de conflictos.

Además de otros planteamientos y dinámicas que pueden ser utilizados con este fin, nos parece especialmente interesante el enfoque de la Comunicación no violenta (CNV), que no describimos aquí por falta de espacio, pero que nos gustaría desarrollar en trabajos posteriores.

CONCLUSIONES

De todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la cohesión grupal, en la vida de nuestras aulas, es algo que se da por supuesto o se piensa que puede ir surgiendo de un modo natural o practicando algún ejercicio o dinámica aislado. Sin embargo, puesto que la cohesión grupal resulta clave para que un grupo-clase pueda funcionar, y de este modo articular las potencialidades de todos sus integrantes, es necesario trabajarla de manera explícita, continuada en el tiempo y con acciones concretas, que abarquen al alumnado, a sus familias y al propio docente.

BIBLIOGRAFÍA

Franke, Marianne, *Eres uno de nosotros*. Ed. Alma Lepik, 2006.

Garaigordobil Landazabal, Maite. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Pirámide, 2005.

Garaigordobil Landazabal, Maite. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide, 2007.

Garaigordobil Landazabal, Maite. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide, 2010.

Rosenberg, Marshall y Seils, Gabriele. *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Ed. Acanto, 2011.

Rust, Serena, *Cuando la jirafa baila con el lobo*. Ed.Obelisco, 2015.

Traveset Villagínés, Mercé. *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Ed.Grao 2007.



ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL COMO CONDICIÓN PREVIA A LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

TALDE KOHESIOA LANTZEKO AHOLKULARITZA, METODOLOGIA AKTIBOEN GARAPENAREN AURRE BALDINTZA BEZALA

Autoría:

Virginia Senosiain Garatea

Arancha Sagasti Munarriz

Ainara Lumbreras Ostiz

Ainhoa San Martín

Maialen Echarte Osinaga

Ane Aramendi Arruti

Resumen:

La escuela tradicional impulsa una actividad individualista y competitiva. Necesitamos una escuela inclusiva que se adapte a la sociedad actual, favoreciendo el trabajo en equipo y la convivencia fomentando una escuela activa. Este trabajo, se enmarca en el programa “Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar”, incluye actuaciones relacionadas con la cohesión grupal, para favorecer la conciencia de grupo entre el alumnado. El objetivo es aportar actividades y dinámicas que permitan analizar el estado del grupo en cada una de las dimensiones de la cohesión grupal y facilitar actividades para poder desarrollarlas. Las dimensiones en las que se trabajará son: Participación; Conocimiento mutuo e Interrelaciones; Relación entre alumnos con y sin NEE; Trabajo en equipo y su eficacia; Preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa. En conclusión, trabajar la cohesión grupal supone una inversión inicial para favorecer la efectividad de las metodologías activas y el trabajo cooperativo.

Resumen:

Eskola klasikoak zentzu batean irakaskuntza ildo indibidualista eta lehiakorra sustatzen zuen. Beharrezkoa da gaur egungo gizarteari egokitzen zaion eskola inklusiboa sortzea, bizikidetza eta talde lanean oinarritzen dena. Artikulu honetan garatzen den lana, IKKT programan oinarritzen da eta talde kohesioaren inguruko dinamikak eta ekintzak biltzen ditu, ikasleen talde kontzientzia sustatzeko. Talde kohesioaren eremu bakoitzean taldearen egoera aztertzeko eta hobetzeko dinamikak proposatzen dira. Lantzen diren talde kohesioaren eremuak dira: Gelako ikasle guztien parte-hartzea eta erabakiak adostasunez hartzea; Elkarrezagutza eta harreman positiboak eta laguntasunekoak gelako ikasleen artean; Elkarrezagutza eta harreman positiboak eta laguntasunekoak ikasle arrunten eta urritasunen bat edo jatorri kultural ezberdina dutenen artean; Taldean lan egiteko gogoia eta talde-lana egungo gizarterako gauza garrantzitsutzat eta lan indibiduala baino eraginkorragotzat hartzea eta solidario izateko gogoia, elkarrekiko laguntza, desberdintasunekiko errespetua eta bizikidetza. Laburbilduz, talde kohesioa lantzea, metodologia aktibo eta parte hartzaileen eraginkortasunerako lehen inbertsio bat da.

ANTECEDENTES

En una institución educativa en general (no sólo en la escuela), para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

El conjunto de estos recursos didácticos –en el marco del Proyecto PAC– conforman el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) que va a ser el documento de base utilizado para el desarrollo de este trabajo. Estos recursos didácticos se articulan, en dicho Programa, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (Pujolàs, 2008).

1. Concepto de cohesión grupal

El concepto de cohesión grupal ha cambiado pasando de un concepto simple a uno multidimensional, dinámico y que ha de ser estudiado en cada contexto social (Beal, Cohen Burke y McLendon, 2003; Chang y Bordia, 2001). En este sentido, la definición sobre cohesión que viene siendo más utilizada en la literatura es la propuesta por Carron, Brawley y Widmeyer (1998), que define la cohesión como:

“Un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros”. (Carron, Brawley y Widmeyer, 1998).

En la misma dirección, algunas investigaciones han demostrado que interacciones repetidas entre los miembros del grupo permiten adquirir más información y mejorar las relaciones sociales en el grupo (Jackson, May y Whitney, 1995; Jung y Sosik, 1999).



En los estudios realizados sobre cohesión se ha encontrado que la cohesión proporciona un mayor aprendizaje, una mayor satisfacción con el juego y con los compañeros, mayor productividad, mejor comunicación, más sentimientos de seguridad, mayor adherencia al juego, etc. (ej., Carron y Dennis, 2001). Así, mediante la cohesión en las aulas se conseguirá tanto una mejora de sus relaciones interpersonales como un mayor bienestar. Se hipotetiza una relación positiva entre la cohesión y el clima motivacional de implicación a la tarea.

2. Factores que influyen en el grado de cohesión grupal

La cohesión en un grupo varía a lo largo del tiempo tanto en el nivel percibido como en sus dimensiones de manera gradual (Carron y Brawley, 2000). Estos autores señalan que las dimensiones que forman la cohesión no están presentes en el mismo nivel y en el mismo tiempo de la historia de un grupo. Así, aunque tanto la participación social como la centrada en la tarea contribuyen a la cohesión en los equipos de trabajo, la última será más saliente en la etapa de formación del grupo. Es decir, en las primeras etapas el grupo tiene que acordar y establecer sus objetivos de trabajo, por lo que el grupo estará más centrado en la tarea.

Sin embargo, una vez establecidos, sus miembros pueden dedicar más tiempo a la interacción social, familiarizándose unos con otros a través de sus contribuciones, desarrollando así la dimensión de cohesión social (Carron y Brawley, 2000). Siguiendo toda la literatura revisada podemos observar unos factores que colaboran a crear la cohesión de los grupos. (Valverde, 2001).

Frecuencia de las interacciones; Naturaleza del entorno exterior; Exclusividad de pertenecer al grupo; Homogeneidad del grupo; Madurez del grupo; Claridad de los objetivos del grupo y éxito.

Además, Los factores de la cohesión pueden ser extrínsecos e intrínsecos.

Factores extrínsecos: Preceden a la formación del grupo y son:

- * Los controles sociales.
- * La valoración externa potencia el sentido de pertenencia al grupo y la satisfacción.
- * La incomprensión y ataques del exterior unen al grupo.
- * La dependencia jerárquica o funcional del grupo respecto a otra entidad más amplia.
- * El prestigio social.

Factores intrínsecos: Pueden ser factores socio-emotivos o socio-operativos:

- * Compartir éxitos y fracasos.
- * Tener un mismo objetivo común.
- * El poder de la acción colectiva.
- * El espíritu de equipo.
- * La simpatía grupal.
- * La comunicación de experiencias personales.
- * El deseo de prestigio, reconocimiento y aceptación.
- * La necesidad de expresar los propios sentimientos y pensamientos.
- * Distribución y articulación de roles, teniendo en cuenta gustos, aptitudes y posibilidades.
- * La capacidad organizativa del grupo y la capacidad organizativa del líder.
- * El logro de la empresa común, suma de las realizaciones personales.

Gibb, 1966 propone **ocho factores que ayudan al grupo a lograr una mayor cohesión**, interacción y capacidad de analizar los fenómenos y procesos grupales:

1. **Ambiente:** El ambiente físico influye en la atmósfera del grupo y por eso debe ser dispuesto de modo que contribuya a la espontaneidad y la cooperación.
2. **Reducción de la intimidación:** Este segundo factor favorece el trabajo y el rendimiento de los grupos. Hay que hallarse cómodos y a gusto con los demás para que las relaciones interpersonales puedan ser amables y cordiales.
3. **Liderazgo distribuido:** Que favorezca la tarea y el logro de los objetivos, mediante la distribución entre todos los del grupo, para que tengan la oportunidad de desarrollar las correspondientes capacidades.
4. **Formación del objetivo:** El objetivo debe establecerse con la mayor claridad y con la participación de todos, pues esto incrementa la conciencia colectiva del nosotros.
5. **Flexibilidad:** Si hay modificar los objetivos debido a nuevas necesidades, debe haber en el grupo suficiente elasticidad y comprensión como para que se posibilite la adaptación a la nueva situación, evitándose la excesiva rigidez de la norma.
6. **Consenso:** La comunicación debe ser libre y espontánea, que haga posible el acuerdo entre todos los miembros. El consenso se logra mediante el buen clima de grupo.
7. **Comprensión del proceso:** El grupo debe distinguir entre lo que se dice y la forma cómo se dice, las actitudes y reacciones de los miembros, los tipos de interacción y participación. Ello implica prestar atención al tema a tratar y a lo que ocurre en el grupo durante la tarea: tensiones, roles...
8. **El grupo necesita saber si los objetivos y necesidades responden a las conveniencias e intereses de los miembros:** De este modo, el grupo elegirá la forma de evaluación más adecuada.

1.3. Dimensiones de la cohesión grupal

Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo En el Programa CA/AC se han considerado cinco dimensiones distintas, todas ellas relacionadas con lo que, en términos generales, hemos denominado la cohesión del grupo. Son las siguientes:

1. Participación de todos los alumnos/as del grupo y la toma de decisiones consensuada
2. Conocimiento mutuo y relaciones positivas y de amistad entre el alumnado del grupo.
3. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto
4. La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual
5. Disposición para la solidaridad, ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

Para cada una de estas dimensiones el programa ofrece al profesorado una serie de actuaciones (actividades de reflexión y dinámicas de grupo) que pueden serle útiles para trabajar con los estudiantes dichas dimensiones, empezando, lógicamente, por aquella dimensión o aspecto que en la reflexión y análisis sobre la cohesión de un grupo de alumnos determinado –llevado a cabo al inicio del proceso de formación-asesoramiento se han considerado más urgentes, los que constituyen los “puntos débiles” de un grupo clase determinado.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

- ◉ Diseñar un trabajo en referencia a la cohesión grupal que permita un cambio en las perspectivas de la escuela, hacia un enfoque más inclusivo y participativo.
- ◉ Aportar un material útil para el profesional de orientación educativa que le permita asesorar sobre dinámicas y actividades cohesión grupal en los centros.
- ◉ Aportar actividades y dinámicas que permitan analizar el estado del grupo en cada una de las dimensiones de la cohesión grupal.
- ◉ Facilitar actividades que los docentes puedan aplicar en el aula, favoreciendo la cohesión grupal, previa condición de la aplicación de las metodologías cooperativas.

ACTIVIDADES PARA EL FOMENTO DE LA COHESIÓN GRUPAL

La realización de un listado y un pequeño resumen de actividades extraídas directamente del programa AC/CA constituyen el núcleo del trabajo realizado, pero debido a la extensión no es posible incluirlas en este documento. Se ha diseñado un enlace DRIVE para poder disponer de los materiales y del trabajo completo realizado en su totalidad.

<https://drive.google.com/open?id=1xYrujjCufhmpNmjhqZkDfYDBAHG-aYve>

1. Diagnóstico de la cohesión grupal del aula (ANEXO I)

En esta tabla, aparecen en la columna de la izquierda, las cinco dimensiones de cohesión grupal expuestas en el apartado anterior, numeradas con los números (1.1,1.2,1.3,1.4 y 1.5). En cada una de ellas, aparecen ciertas preguntas, para que cada docente reflexione, sobre si en su grupo, se están dando las cuestiones planteadas para cada una de las dimensiones. El docente ha de responder si o no, en base a si lo que se plantea

en las preguntas ocurre en su aula. Después, entre aquellas que ocurren, debe establecer la prioridad a la hora de intervenir, según la importancia dada a cada una. Se trata de rellenar sólo las columnas tintadas en azul, como ANEXO 1.

ANEXO I. Pautas para el análisis de la cohesión de un grupo clase.

2. Dinámicas y actividades para fomentar cada una de las dimensiones (ANEXO II)

Todas las dinámicas están explicadas de forma más completa en el documento bibliográfico original de referencia Proyecto PAC: Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. En anexo II del enlace, se exponen algunas de las dinámicas y una breve descripción que facilite su selección a la hora de aplicarlas en los centros. Este segundo anexo, ha constituido el trabajo central del grupo de trabajo, que ha pretendido, proponer un listado de actividades con su breve descripción, para facilitar el uso del material original mencionado.

ANEXO II. Breve selección y descripción de las actividades en cada ámbito.

CONCLUSIÓN

Nos parece oportuno insistir en la importancia de un cambio de perspectiva en la intervención de los centros, puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de “competir” entre ellos para ver quién es el primero de la clase.



Por lo tanto, en el momento que sea, pero sobretodo en los tiempos dedicados a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

López, A. y Frutos, H. (2011). La cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física. *Ágora para la educación física de deporte*. 12 de septiembre de 2011.

Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. P. Pujolàs y J.R. Lago (Coordinadores) Proyecto PAC: Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo.



HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAKO ETAPETAN ANIZTASUNARI ERANTZUTEN NEURRIAK. JARDUKETAK: ETA HORIEK APLIKATZEA INDARREAN DAGOEN ARAUDIAREN ARABERA

MEDIDAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS ETAPAS
DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: ACTUACIONES Y
APLICACIONES DE LAS MISMAS SEGÚN LA NORMATIVA VIGENTE

Egileak:

Nahia Abarzuza
Maitane Albeniz
Erkuden Azanza
Ainhoa Beristain
Amaia Lazkoz
Ana Mazkian
Sandra Santano
Oihana Ugarteburu
Oihana Von Wichmann

Laburpena:

Aurrekariak: Azken urteotan aniztasunari erantzuteko arautegi berria ezarri da eta neurri berri batzuk agertu dira. Honez gain, EDUCA plataforman dauden ardatz diagnostikoak eta hezkuntza neurriak aukeratzeko momentuan gure ikastetxeko eguneroko jardunean zailtasunak, eragozpenak azaltzen dira, batzuetan ez baitira neurriak behar den bezala ulertzen eta sailkatzen. Beraz arazo honi aurre egiteko asmoz, aniztasunaren alorrean indarrean dagoen marko legala aztertu eta irizpide homogeen adosteko beharra ikusten dugu.

Xedea: Aniztasunaren esparruan dauden lege garrantzitsuen inguruko gainbegirada eta egunerokotasunean gure lanean erabiltzen ditugun Hezkuntza arretarako neurrien homogeneizazioa egitea.

Metodoa: Indarrean dagoen legegia eta Educaren zehazten diren neurriak hartu dira kontutan lanaren oinarria egiteko. Berauek aztertu eta ondorioak tauletan islatu ditugu.

Ondorioak:

	NEURRI ARRUNTAK	NEURRI BEREZIAK
HEZKUNTZA ARRETAKO NEURRIAK	<ul style="list-style-type: none"> * Tutoretza ekintza. * Hautazkotasuna, aukeratu ahal izatea * Maila edo ziklo berean beste ikasturte bat ematea. * Hezkuntza laguntza eta indartze programak: taldekatzeak, taldeen banaketak, talde malguak, indartzeko edota sakontzeko neurriak * Curriculum arrunta garatzeko programak. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sarbideko curriculumaren egokitzapena. * Curriculum egokitzapen esanguratsua - garrantzitsua. * Etapa edo maila bakoitzaren iraupenaren malgutzea.

HEZKUNTZA BEHARRAK	HEZKUNTZA NEURRIAK	ANTOLAKETA NEURRIAK
BEHAR BEREZIAK	<p>HE Hezkuntza Errefortzua</p> <p>BP Berreskurapen Plana</p> <p>EKI Egokitzapen Kurrikular Indibiduala</p>	<p>ESKOLATZE MODALITATEA</p> <p>1. Ikastetxe Arrunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entzuteko nahiz mugitzeko ezgaitasuna duten ikasleentzako lehentasunezko integrazio zentroak. • Egokitzapeneko eta garapenaren nahaste orokorreko unitateak. • Curriculum bereziko unitatea. • Hasierako lanbide kualifikazio bereziko programa. <p>2. Hezkuntza Bereziko Ikastetxea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza bereziko ikastetxearen ordezkotza, herri txikietan. • Eskolatzeko konbinatu programa. • Hasierako lanbide kualifikazio berezia. • Helduarora igarotzea. Lanbide heziketa berezia. <p>3. Beste Programa Batzuk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ospitaleetako laguntza programa. • Etxez etxeko laguntza programa. <p>4. Maila berean beste ikasturte bat ematea.</p>



BERARIAZKO BEHARRAK	HE Hekuntza Errefortzua BP Berreskurapen Plana	<ul style="list-style-type: none"> * Taldekatzeak, taldeen banaketak, talde malguak, indartzeko edota sakontzeko neurriak. * Maila berean beste ikasturte bat ematea.
GAITASUN ALTUAK	Hezkuntz Errefortzua Curriculuma ABERASTEARI lotuta (RE-EC Enriquecimiento Curricular) Berariazko Areagotzea (Ampliación PEIA)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neurri arruntak: <ul style="list-style-type: none"> • Curriculumaren elementuen aldaketak. • Berariazko Areagotze Programa (sakonago edo gehiago ikasteko). 2. Neurri bereziak: <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza sistemako kurtso edo etapen iraupena malgutzea. • Ikaslea urtebete lehenago hastea oinarrizko hezkuntza. • Adinagatik dagokion kurtsoa baino goragoko batean sartzea.
HEZKUNTZA SISTEMAN BERANDU SARTZEAGATIK EDOTA EGOERA SOZIO-KULTURAL AHULEAN IZATEAGATIK	HE Hekuntza Errefortzua BP Berreskurapen Plana	<ul style="list-style-type: none"> * Harrera Programa. * Haur eta Lehen Hezkuntza ikastetxeetan laguntzeko programa. * Bigarren Hezkuntza ikastetxeetan laguntzeko programa. * Eskola laguntzeko programa Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan. * Eskola laguntzeko programa Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan. * Indartze eta Laguntza Programa Bigarren Hezkuntzan. * Hizkuntzan murgiltzeko programa, hizkuntza ez dakitenentzat, Bigarren Hezkuntzan.

Gorri idatzitakoa Bigarren Hezkuntzako etapari dagozkion neurriak dira.

HEZKUNTZA NEURRI BEREZIAK

HEZKUNTZA BEHARRAK	NEURRI KURRIKULARRAK	ANTOLAKETA NEURRIAK
BERARIAZKO BEHARRAK	<p>AFN-H eta IN/ TDA-H eta TA:</p> <ol style="list-style-type: none"> Irakasle taldeari dagokio egokitzapen neurriei buruzko erabakiak hartzea. Irakasleek metodologia-egokitzapenak (prozesu horien antolamenduan, ikasleen banaketan, curriculumaren egokitzapenean eta estrategia didaktikoetan, proiektuen araberako ikaskuntza, lankidetzat-taldeak, ikaskuntza-zerbitzuak, gelan TKI erabiltzea, etab.). Egokitzapenak ebaluatzeko prozeduretan: ebaluazio-proba mota desberdinak eta beste alderdi batzuei buruzkoak, (adibidez: behar den denboraz abisatzea probak eginen direla, ahozko eta idatzizko probak konbinatzea, hala test motako erantzunekin, lehentasunez, nola irekiagoak diren erantzunekin (gehiago idaztea eskatzen dutenekin), galderetan gako-hitzak nabarmentzea, ikasleei denbora gehiago uztea azterketa bukatzeko, egiaztatzea ea ikasleek galderak ulertzen dituzten eta zalantzak argitzea, ariketa entregatu aurretik gainbegiratzea ea galdera guztiak erantzun dituzten, nolabait ere egindako eginahala baloratzea, etab. PT, EH edo laguntza irakasle (minorías) baliabideak behar dituzten edo ez baloratu. 	<ul style="list-style-type: none"> * Taldekatzeak, taldeen banaketak, talde malguak, indartzeko edota sakontzeko neurriak * Laguntza saio modalitate ezberdinak: taldeka edo banaka. Gela barnean edo kanpoan.
BEHAR BEREZIAK	<ol style="list-style-type: none"> Irakasle taldeari dagokio egokitzapen neurriei buruzko erabakiak hartzea. Irakasleek metodologia-egokitzapenak (prozesu horien antolamenduan, ikasleen banaketan, curriculumaren egokitzapenean eta estrategia didaktikoetan, proiektuen araberako ikaskuntza, lankidetzat-taldeak, ikaskuntza-zerbitzuak, gelan TKI erabiltzea, etab.). EKI Egokitzapen Kurrikular Indibiduala. Sarbide egokitzapenak. Egokitzapenak ebaluatzeko prozeduretan: ebaluazio-proba mota desberdinak eta beste alderdi batzuei buruzkoak, (adibidez: behar den denboraz abisatzea probak eginen direla, ahozko eta idatzizko probak konbinatzea, hala test motako erantzunekin, lehentasunez, nola irekiagoak diren erantzunekin (gehiago idaztea eskatzen dutenekin), galderetan gako-hitzak nabarmentzea, ikasleei denbora gehiago uztea azterketa bukatzeko, egiaztatzea ea ikasleek galderak ulertzen dituzten eta zalantzak argitzea, ariketa entregatu aurretik gainbegiratzea ea galdera guztiak erantzun dituzten, nolabait ere egindako eginahala baloratzea, etab. PT eta EH baliabideak behar dituzten baloratu. 	<ul style="list-style-type: none"> * Taldekatzeak, taldeen banaketak, talde malguak, indartzeko edota sakontzeko neurriak * Laguntza saio modalitate ezberdinak: taldeka edo banaka. Gela barnean edo kanpoan.

GAITASUN ALTUAK	EKI Egokitzapen Kurrikular Indibiduala.	<ul style="list-style-type: none"> * Flexibilizazioa: kurtso bat aurrerago matrikulatzea. * Ikaslea urtebete lehenago hastea oinarritzko hezkuntzan.
HEZKUNTZA SISTEMAN BERANDU SARTZEAGATIK EDOTA EGOERA SOZIO-KULTURAL AHULEAN IZATEAGATIK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Irakasle taldeari dagokio egokitzapen neurriei buruzko erabakiak hartzea. 2. Irakasleek metodologia-egokitzapenak (prozesu horien antolamenduan, ikasleen banaketan, curriculumaren egokitzapenean eta estrategia didaktikoetan, proiektuen araberako ikaskuntza, lankidetzat-taldeak, ikaskuntza-zerbitzuak, gelan TKI erabiltzea, etab.). 3. EKI Egokitzapen Kurrikular Indibiduala. 4. Sarbide egokitzapenak. 5. Egokitzapenak ebaluatzeko prozeduretan: ebaluazio-proba mota desberdinak eta beste alderdi batzuei buruzkoak, (adibidez: behar den denboraz abisatzea probak eginen direla, ahozko eta idatzizko probak konbinatzea, hala test motako erantzunekin, lehenagonez, nola irekiagoak diren erantzunekin (gehiago idaztea eskatzen dutenekin), galderetan gako-hitzak nabarmentzea, ikasleei denbora gehiago uztea azterketa bukatzeko, egiaztatzea ea ikasleek galderak ulertzen dituzten eta zalantzak argitzea, ariketa entregatu aurretik gainbegiratzea ea galdera guztiak erantzun dituzten, nolabait ere egindako eginahala baloratzea, etab. 6. PT eta AL baliabideak behar dituzten baloratu. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dagokien maila bat baino gutxiagoko kurtsoan matrikulatzea.



ITURRI BIBLIOGRAFIKOAK

93/2008 Foru Agindua, ekainaren 13koa, Hezkuntza Kontseilariak emana, Nafarroako Foru Komunitateko Haur eta Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxetan aniztasunari nola erantzun arautzen duena. N.A.O. 93. zbkia 2008ko uztailaren 30koa.

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. N.A.O. 187. zbkia 2014ko irailaren 24koa.

65/2012 Foru Agindua, ekainaren 18koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, ikastearen nahasmenduengatik eta arreta faltagatiko 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. N.A.O. 143. zbkia 2012ko uztailaren 20koa.

EDUCA, Hezkuntza informazio kudeaketarako sistema informatikoa.

GELAN TALDEAREN KOHESIOA LANTZEKO MATERIALAREN ANALISIA

ANALISIS DE MATERIALES PARA TRABAJAR
LA COHESIÓN GRUPAL EN EL AULA

Egileak:

Arantxa Mikeo
Jasone Etxeberria

Sara Largo
Patxi Atxa

Laburpena:

Talde kohesioa lantzeko ariketen azterketa eta sailkapena Maite Garaigordobilen liburuen ildotik.

AURREKARIAK

Gaur egungo gizarteak, familiak eta eskolako berrikuntza prozesuak taldeen kohesioa bermatzea eskatzen du. Egungo lan munduak zein gizarteak taldean lan egiten jakitea ezin besteko bihurtzen du. Honek beharrezkoak diren abileziak (kooperazioa, elkarlaguntza, enpatia, asertibitate, solidaritatea, desberdintasunekiko errespetua...) eskolak bermatzea eskatzen du.

Familiak gero eta gehiago kezkatzen dira beraien seme-alaben harremanen egokitasunaz. Maiz erabiltzen dute jazarpen hitza eta eskolak kezka honi erantzuteko prestatuta egon behar du.

Ezin dugu ahaztu eskola eraldaketa prozesu sakon batean murgildua dagoela. Ikasleria gero eta anitzagoa da eta honi modu egokian erantzuteko metodologia eta lan tresna inklusibo eta normalizatuak beharrezkoak dira. Horien artean, taldearen kohesioari eman beharreko arreta funtsezkoa da, gizarteak eskatzen digun erronka horri behar den bezala erantzuteko.

HELBURUAK

- ☉ Talde Kohesioa lantzeko Haur eta Lehen Hezkuntzan eskura dagoen materialaren azterketa eta sailkapena.
- ☉ Irakasleriak modu erabilgarri eta praktikoa erabili ahal izateko dokumentua sortzea, lan dinamiken sailkapena irizpide desberdinen bidez eginez.

METODO

- * Talde kohesioa bideratzeko Haur eta Lehen Hezkuntzan eskura dagoen materiala aztertu eta sailkatu egin da.
- * Azterketa hori egin ondoren, Maite Garaigordobil-en programa egoitza jo eta material honekin lan egitea erabaki zen.

- * Programa horretan Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan adinka aurkezten diren dinamikak irizpide ezberdinen arabera sailkatu ditugu.
- * Talde dinamiken sailkapena praktikan erabilgarri izan dadin excel orri batean txertatu dugu, irakasleriak modu azkar batean aurkitu ahal izateko dinamika hauek.

EMAITZAK

Sortutako excel dokumentua (eranskinean dago).

ONDORIOAK:

Pujolàsen Programan zehazten den A esku-hartze eremua aztertu dugu, hau da, taldearen kohesioa, aukeratutako gaiarekin harreman zuzena baitu. Artikulu honetan bertan azaltzen den C eremua (talde lana eduki bezala) ez dugu aztertu. Honekin esan nahi duguna da hemen aurkeztu dugun lana aurreneko pauso bat besterik ez dela izan. Aztertu eta sailkatu ditugun dinamika hauek diseinu zabalago batean txertatu behar dira, talde kohesioa benetan bultzatzeko.

Lanketa zabalago hau egiteko baliogarri izan daitezkeen alderdi batzuk hauek izango lirake:

- * Kohesio-mailaren azterketarako Pujolàs-en artikuluak eskaintzen dituen bost dimentsioak kontutan hartzea:
 1. Gelako ikasle guztien parte hartzea eta erabakiak adostasunez hartzea.
 2. Elkar-ezagutza eta harreman positiboak eta laguntasunezkoak gelako ikasleen artean.
 3. Elkar-ezagutza eta harreman positiboak eta laguntasunezkoak ikasle arrunten eta urritasunen bat edo jatorri kultural ezberdina dutenen artean.



4. Taldean lan egiteko gogoia eta talde-lana egungo gizarterako gauza garrantzitsutzat eta lan indibiduala baino eraginkorragotzat hartzea.
 5. Solidario izateko gogoak elkarrekiko laguntza, dezberdintasunekiko errespetua eta bizikidetzat.
- * Honi gehituko genioke Maite Garaigordobilek adin tarte ezberdinetarako eskaintzen dizkigun ebaluaketarako tresnak. Bere programa landu aurretik eta ondoren, giza garapena eta garapen afektibo emozionalaren eragileak neurtzeko tresna ezberdinen azterketa egitea egokia litzateke.

Gomez Masdevall, M^a T., Victoria M. C., Maria Gracia S. i P. *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.* Madrid: Narcea.

Pujolàs, P., José Ramón L. (Coordinadores), y otros. *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* Universidad de Vic.

De Juan Alcacera, J., Déborah M. R. (2015). *Socio-emociograma: instrumento para la evaluación online de las competencias socio-emocionales en el aula.* En AIDIPE (Ed), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 1703-1715). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de: <http://aidipe2015.aidipe.org>

Kontstatutako web orrialdeak:

<http://www.eduforics.com/es/recursos-dinamicas-grupales-niveles-educativos-contenidos/>

www.orientacionandujar.es/2016/05/07/estructuras-cooperativas-simples-facil-aplicacion/

GEHIGARRIA

TALDEKO KOHESIOA- PROGRAMA JUEGO pdf dokumentua.

BIBLIOGRAFIA

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *4-12 urte bitarteko haurren garapenerako kooperazio eta sormen jolasak.* Ibaizabal.

Segura, M., Margarita A. *Relacionarnos bien. Programas de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años.* Madrid: Narcea.



TALDEKO KOHESIOA / PROGRAMA JUEGO

SIGLEN ESANAHIA:			
J.Z.: Joku zenbakia	A.M.: adierazpen modua: A (ahoz), I (idatziz), G (gorputzekoa), GA (grafiko artistikoa)	JL: joku lasaia: bai/ez	EH/ET: Espazio handia/Espazio txikia
A (Antolaketa): TA-TX-B (alde handia-txikia-banaka)	M.B.: material berezia: BAI/EZ	BBB: Baztertu edo bakartientzako berezia: BAI/EZ	TB: talde berrientzako: BAI/EZ

Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años							
J.Z.	A.M.: A-I-G-GA	JL	EH-ET	A: TA-TX-B	MB	BBB	TB
1	A	BAI	ET	TA	EZ	BAI	BAI
2	A	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
3	G	BAI	EH	TA	BAI	EZ	BAI
4	G	EZ	EH	TA	BAI	EZ	BAI
5	G	BAI	ET	TA	BAI	EZ	BAI
6	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
7	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
8	G	EZ	ET	TA	EZ	BAI	BAI
9	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
10	G	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
11	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
12	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
13	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
14	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
15	G	BAI	EH	TA	EZ	BAI	BAI
16	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
17	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
18	A	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
19	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
20	G	BAI	EH	TA	EZ	BAI	BAI
21	G	BAI	EH	TA	BAI	BAI	BAI
22	A	BAI	ET	TA	EZ	BAI	BAI

Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años							
J.Z.	A.M.: A-I-G-GA	JL	EH-ET	A: TA-TX-B	MB	BBB	TB
1	A	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
2	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
3	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
4	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
5	G	BAI	ET	TX	EZ	BAI	BAI
6	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
7	A	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
8	A / G	BAI	ET	TA	EZ	BAI	BAI
9	G	BAI	EH	TX	EZ	BAI	BAI
10	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
11	A	BAI	EH	TA	BAI	BAI	BAI
12	G	EZ	EH	TX	EZ	BAI	BAI
13	A / G	BAI	ET	TA	EZ	BAI	BAI
14	A / G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
15	A	BAI	EH	TX	EZ	BAI	BAI
16	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
17	A	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
18	A	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
19	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
24	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
32	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
36	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI

23	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
24	G	BAI	EH	TA	EZ	BAI	BAI
25	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
26	G	BAI	ET	TX	BAI	BAI	BAI
27	G	BAI	ET	TX	EZ	BAI	BAI
28	A	BAI	EH	TA	BAI	BAI	BAI
29	G	BAI	EH	TX	EZ	BAI	BAI
30	A	BAI	ET	TA	EZ	BAI	BAI
31	G	EZ	EH	TX	EZ	BAI	BAI
32	A	BAI	EH	TA	BAI	BAI	BAI
33	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
34	GA	BAI	EH	TA	BAI	BAI	BAI
35	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
36	GA	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
37	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
38	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
39	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
40	GA	BAI	ET	TX	BAI	BAI	BAI
41	GA	BAI	ET	TX	BAI	BAI	BAI
42	GA	BAI	ET	TX	BAI	BAI	BAI
43	A	BAI	ET	TA	BAI	BAI	BAI
44	G	EZ	EH	TX	EZ	BAI	BAI
45	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
46	GA	BAI	ET	TA	BAI	BAI	BAI
47	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
48	G	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI
49	GA	BAI	EH	TX	BAI	BAI	BAI

37	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
38	G	BAI	EH	TX	EZ	BAI	BAI
39	A / G	EZ	EH	TA-TX	EZ	BAI	BAI
40	G	EZ	EH	TA-TX	BAI	BAI	BAI
41	G	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
42	G	EZ	EH	B-TX-TA	BAI	BAI	BAI
44	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	BAI	BAI
45	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	BAI	BAI
46	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	BAI	BAI
47	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	BAI	BAI
48	A	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
49	A	EZ	EH	TX	EZ	BAI	BAI
50	A	BAI	ET	TX	BAI	BAI	BAI
51	A	BAI	ET	TX	BAI	BAI	BAI
52	G	EZ	EH	TX	EZ	BAI	BAI
69	I	BAI	EH	TA	BAI	BAI	BAI
85	A	EZ	EH	TX	BAI	BAI	BAI
93	I	EZ	EH	TA	BAI	BAI	BAI

Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años							
J.Z.	A.M.: A-I-G-GA	JL	EH-ET	A: TA-TX-B	MB	BBB	TB
1	A	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
2	G	EZ	EH	TA	BAI	EZ	BAI
3	I	BAI	ET	B-TA	EZ	EZ	BAI
4	G	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
5	G	BAI	EH	TA	EZ	EZ	BAI
6	A	BAI	ET	TA	EZ	BAI	BAI
8	G	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
9	I	BAI	ET	B-TA	EZ	BAI	BAI
10	I	BAI	ET	B-TA	EZ	BAI	BAI
12	G	EZ	EH	TA	BAI	EZ	BAI
14	G	BAI	EH	TX	BAI	BAI	BAI
15	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	BAI	BAI
16	G	EZ	EH	TA	BAI	EZ	BAI
17	I	BAI	ET	TX-TA	BAI	BAI	BAI
18	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	BAI	BAI
19	G	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
21	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	BAI	BAI
22	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
23	G	EZ	EH	TX-TA	EZ	BAI	BAI
24	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
25	G	BAI	EH	TA	BAI	EZ	BAI
26	I	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
27	G	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
28	G	EZ	EH	TA	EZ	BAI	BAI
29	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
30	G	EZ	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
31	G	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
32	G	EZ	EH	TA	BAI	EZ	BAI
33	G	EZ	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
34	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI

Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años							
J.Z.	A.M.: A-I-G-GA	JL	EH-ET	A: TA-TX-B	MB	BBB	TB
1	A	BAI	ET	TX	EZ	EZ	BAI
2	A	BAI	ET	TX	EZ	EZ	BAI
3	A	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
4	A	EZ	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
5	A	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
6	A	BAI	EH	TA	BAI	EZ	BAI
7	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
8	A	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
9	A	BAI	ET	TA-TX	BAI	EZ	BAI
10	A	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
11	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
12	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
13	A	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
14	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
15	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
16	A	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
17	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
18	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
19	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
20	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
21	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
22	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
23	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
24	A	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
25	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
26	A	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
27	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
28	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
29	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
30	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI



42	I	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
44	I	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
45	I	BAI	ET	TA	BAI	EZ	BAI
46	GA	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
48	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
49	GA	BAI	EH	TA-TX	BAI	EZ	BAI
50	GA	BAI	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
51	GA	BAI	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
54	G	EZ	EH	TA	EZ	EZ	BAI
55	GA	BAI	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
56	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
57	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
60	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
63	I	BAI	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
65	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
66	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
67	GA	BAI	ET	TA	BAI	EZ	BAI
68	GA	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
69	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
70	GA	BAI	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
71	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
72	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
73	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
75	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
77	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
78	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
79	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI

31	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
32	G	EZ	EH	TX-TA	EZ	EZ	BAI
33	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
34	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
35	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
36	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
37	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
38	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
39	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
40	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
41	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
42	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
43	G	EZ	EH	B-TA	BAI	EZ	BAI
44	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
45	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
46	G	EZ	EH	TA	BAI	EZ	BAI
47	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
48	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
49	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
51	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
52	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
53	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
54	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
55	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
56	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
57	G	EZ	EH	TX-TA	BAI	EZ	BAI
58	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
59	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
60	GA	BAI	ET	TX	BAI	EZ	BAI
61	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
62	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
63	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
64	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
65	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI

66	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
67	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
68	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
69	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
70	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
71	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
72	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
73	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
74	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
75	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
76	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
77	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
78	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
79	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
80	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
81	GA	BAI	ET	TA	EZ	EZ	BAI
82	GA	BAI	ET	TX-TA	EZ	EZ	BAI
83	GA	BAI	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
84	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
85	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
86	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
87	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
88	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
89	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
90	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
91	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
92	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
93	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
94	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
95	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
96	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
97	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
98	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
99	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI

100	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
101	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
102	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
103	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
104	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
105	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
106	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
107	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
108	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
109	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI
110	GA	EZ	ET	TX-TA	BAI	EZ	BAI



BAZTAN, MALERREKA ETA BORTZIRIETAKO HAUR, LEHEN ETA BIGARREN HEZKUNTZAN ANIZTASUNARI ERANTZUTEKO NEURRIEN AZTERKETA

ANÁLISIS DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN
EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA DE BAZTAN,
MALERREKA Y BORTZIRIAK

Egileak:

Argiñe Ansa Eceiza

Ana Artola Tolosa

Sergio Barrenetxea Pascual

Gabi Goia Iparragirre

Dolo Izquierdo Alzuyet

Mertxe Izquierdo Virto

Lurdes Labandibar Arruabarrena

Ana Isabel Lobeiras Oskariz

Rosa Mutuverria Baztarrica

Mattari Plaza Zugarramurdi

Laburpena:

Artikulu honetan, Nafarroako Foru Komunitatean, indarrean dagoen Aniztasunari dagokion legedia aztertu dugu. Ondoren, Legedi honetan agertzen diren neurriak, egunerokotasunean gure ikastetxetan nola aplikatzen diren jaso ditugu datu zehatzen bidez. Bukatzeko, errealitate horrek islatzen digunetik ondorioak eta hobekuntza proposamenak atera ditugu.

AURREKARIAK

Gai hau aztertzea eraman gaituzten arrazoiak honako hauek dira:

- ◉ Orientazio bulegotik jasotako proposamenen artean, hau izan zen guretzat interesgarriena.
- ◉ Aurtengo ikasturtean, Hezkuntza Departamentuak apostu esanguratsua egin du Aniztasunari erantzuteko Plan Estrategikoa sortuz eta aurkeztuz. Gu ere, ildo beretik joan nahian gaiari eutsi diogu.
- ◉ Gure eguneroko lanean, ikastetxetan garrantzi handia duen gaia da.
- ◉ Orientazioko profesionalen bilgune hau foru ezin hobea suertatzen zaigu gai honen inguruan ditugun kezkak, beharrak, esperientziak... konpartitzeko.

HELBURUA

Daukagun Legean oinarrituz eta, beti ere inklusioaren ikuspegitik, ikastetxe ezberdinetan ditugun baliabideen kudeaketa, ahalik eta eranginkorrena izan dadin, hobekuntza proposamenak egitea.

PROZEDURA

Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako orientatzaileak bildu arren, lan-talde bakarra osatu dugu. Lan hau burutzeko eman ditugun pausuak honako hauek izan dira:

- * Aniztasunari dagokion legedia aztertu.
- * Datu bilketa egiteko txantilo bat prestatu.
- * Ikastetxe bakoitzari dagokion txantiloia bete datuak jaso.
- * Orientatzaile taldean datuak aztertu eta ondorioak atera.
- * Hobekuntza proposamena egin.

EMAITZAK

Ikus eranskinak.

ONDORIOAK

Txantiloietako datuak aztertuz, eta gure baliabideak nola antolatzen ditugun ikusiz, zenbait ondorio atera ditugu:

* Bi irakasle gelan (irakasle arruntekin):

- Orokorrean, Bigarren Hezkuntzan ez da neurri hau aplikatzen (soilik Lanbide Heziketako zenbait modalitatetan).
- Lehen eta Haur Hezkuntzan erabiltzen den neurria da, bereziki ikastetxe handitan. Hala ere, eskola txikietan ez da ia erabiltzen.

* Bikoizketak:

- Bigarren Hezkuntzan, gehien erabiltzen den neurria da. DBHn, garrantzia handiko neurria.
- Eskola txikietan, bikoizketak erabiltzen dira batez ere maila edo ziklo desberdinetako ikasleak banatzeko.
- LHn bikoizketak gehienetan arlo instrumentaletan egiten dira. DBHn berriz, ingelesa eta beste atzerriko hizkuntzetan egiteko joera dago. Orokorrean, Batxilergoan ez da bikoizketarik antolatzen.

* DBHn Talde Espezifikoak:

- DBHko maila guztietan, arlo instrumentaletan erabiltzen da.

* Irakasle arruntaren laguntza:

- Bigarren Hezkuntzan, irakasle arruntak gelatik kanpo ez du bakarkako laguntzarik ematen.
- Lehen Hezkuntzan laguntza gelatik kanpo edo barruan ematea erabakitzea, Ikastetxe bakoitzeko Aniztasun printzipioen arabera da.



* PT eta EHren laguntza:

- Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean PTak, laguntzak talde espezifikotik ematen ditu.
- Orokorrean DBHn, PTak laguntzak gelatik kanpo ematen ditu, banaka edo talde- txikian.
- Lehen Hezkuntzan, laguntza gelatik kanpo edo barruan ematea erabakitzea, Ikastetxe bakoitzeko Aniztasun printzipioen arabera da. Txantiloietan ikastetxearen joera nabarmentzen da. Hala ere, EHren kasuan zenbait eskoletan, laguntza gelatik kanpo emateko joera handiagoa ikusten da.
- Haur Hezkuntzan, oro har, PT/EH laguntza gela barruan ematen da, larritasunari lotutako salbuespenak badira ere

* Fisioterapeuta eta zaintzailearen laguntza:

- Beharren arabera ematen da.

* Aurten gure zonaldean bi unitate berezi ditugu: Lekarozen eta Berako Ricardo Barojan.

HOBETUNTZA PROPOSAMENAK

- Ikastetxe bakoitzean, errealitatean aplikatzen diren neurriak eta legeak aldarrikatzen dituen Aniztasun printzipioekin bat datoze la ziurtatzea.
- Hezkuntza Departamentuak, baliabideak esleitzerakoan, hain garrantzitsua den prebentzioa kontuan hartzea.
- PT/ EH espezialisteen esku-hartzea ikasleen arreta zuzenera ez mugatzea, beraien arloari dagokion esparruan, ikastetxe osoarentzat aholkulari bilakatzea.
- Diagnostiko egiteko orduan, sare publikoan, oso garrantzitsutzat jotzen dugu denok terminologia bera erabiltzea, eta, EDUCA horretara egokitzea.

- HE neurria oso zabala denez ongi zehaztea, ikaslearen espedientearen (EDUCAn), zein kasutan islatu behar den.
- CEG neurria, berariazko hezkuntza premia dituzten ikasleei ere aplikatzeko aukera izatea.
- Lehen Hezkuntzan, adimen gaitasun handiko ikasleekin harturiko neurriak EDUCAn espediente akademikoan islatu ahal izatea.

BIBLIOGRAFIA

153/1999 FORU DEKRETUA, (BON 68, 1999/5/31 Nafarroako): Foru Komunitateko ikastetxe publikoetan Hezkuntza Orientazioa arautzen duena.

93/2008 FORU AGINDUA (BON 93, 2008/7/30): Nafarroako Foru Komunitateko Haur eta Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan aniztasunari nola erantzun arautzen duena.

65/2012 FORU AGINDUA (BON 143, 2012/7/20): 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.

49/2013 FORU AGINDUA (BON 118, 2013/6/21): Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan ematen diren unibertsitateaz kanpoko irakasuntzetako ikasleak ebaluatzeko prozesuan erreklamazioak egiteko sistema ezartzen duena.

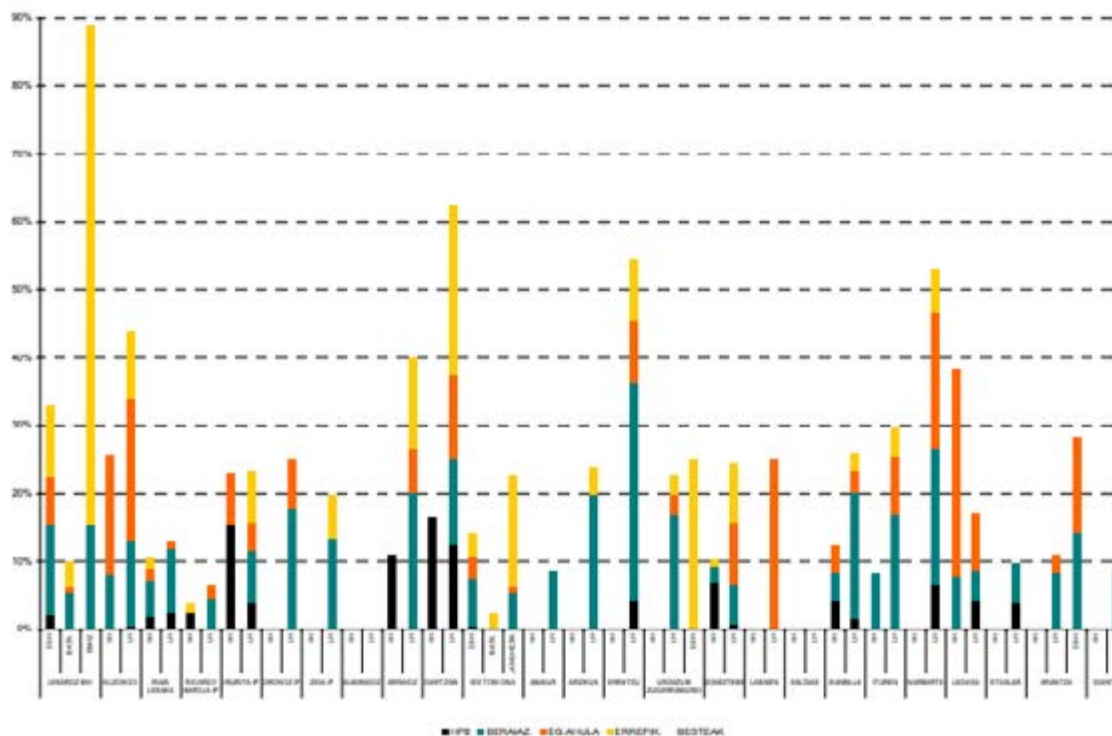
72/2014 FORU AGINDUA (BON 187, 2014/9/24): Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxe publikoetan, pribatuetan eta pribatu itunduetan Lehen Hezkuntzan ari diren ikasleak ebaluatu eta hurrengo mailara pasatzeko arauak ezartzen dituena.

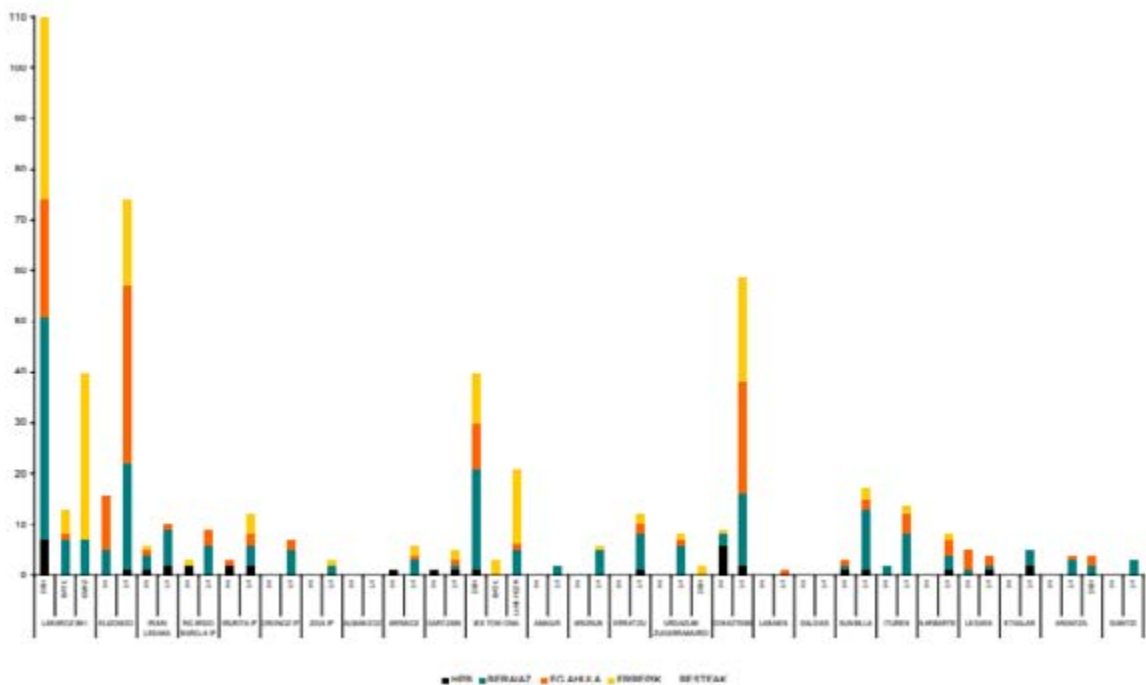
4/2017 FORU AGINDUA, urtarrilaren 20koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan diharduten ikasleak ebaluatzeko, hurrengo mailara pasatzeko eta titulazioa lortzeko arauak ematen dituena.

50/2017 FORU AGINDUA, apirilaren 19koa, Hezkuntzako kontseilariak emana. Honen bidez arautzen da Batxilergoan diharduten ikasleak ebaluatu, mailaz igo eta haiei tituluak emateko era.

PT / EH eginkizunak.

Ikasturte hasierako jarraibideak.





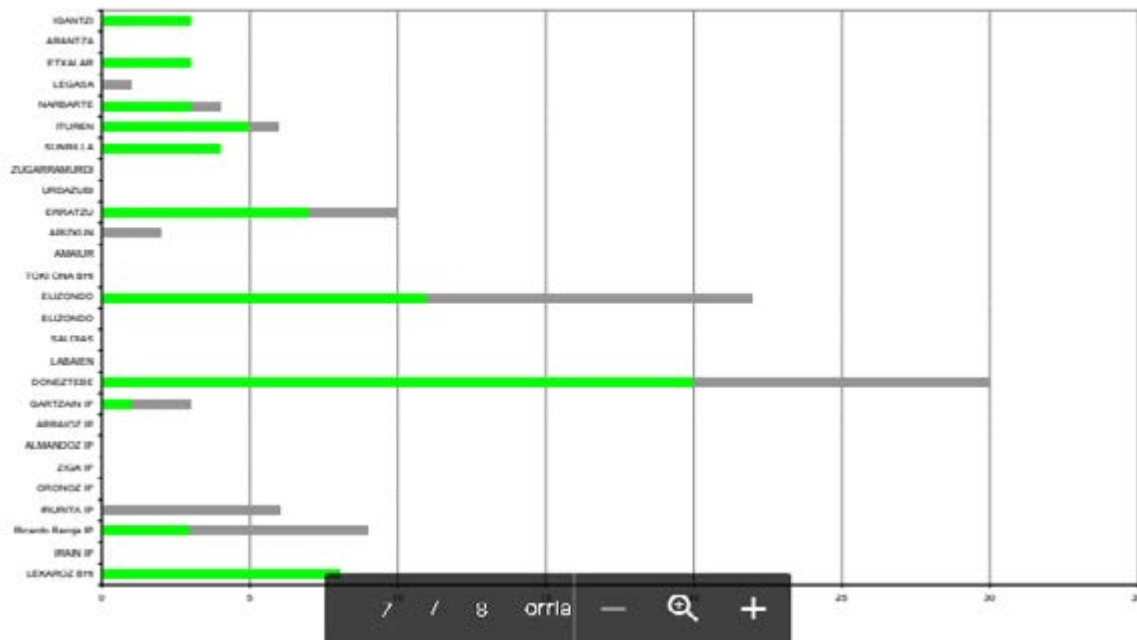
PEDAGOGIA TERAPEUTIKA GELA BARRUAN



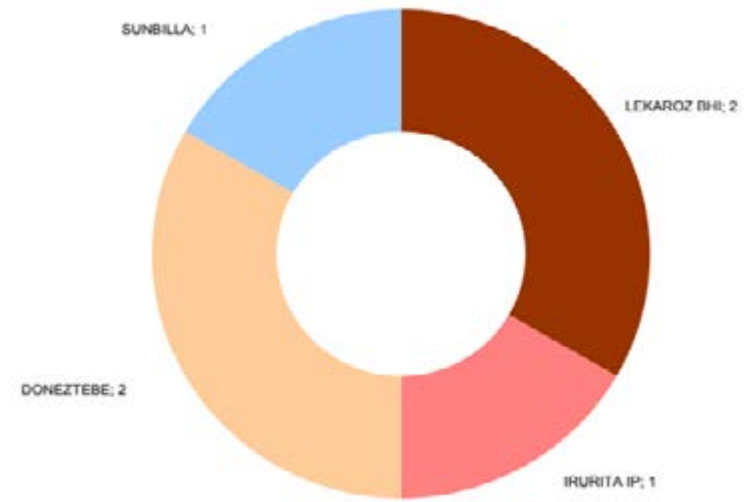
LOGOPEDAK GELA BARRUAN



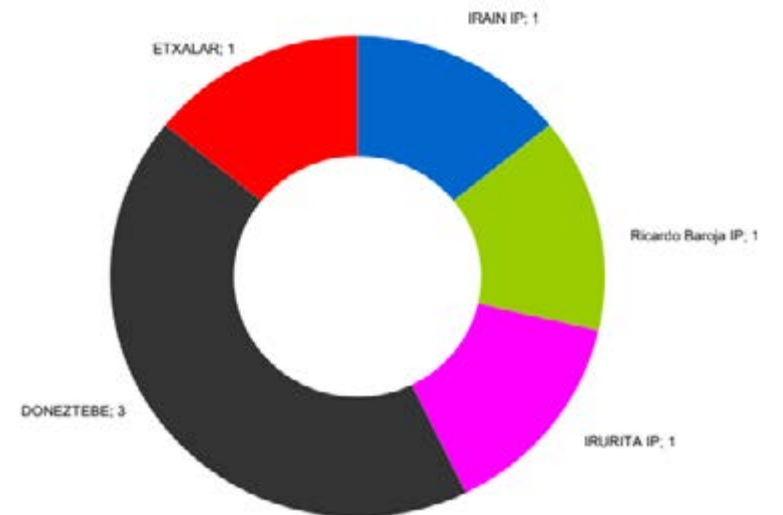
GELA BARRUAN



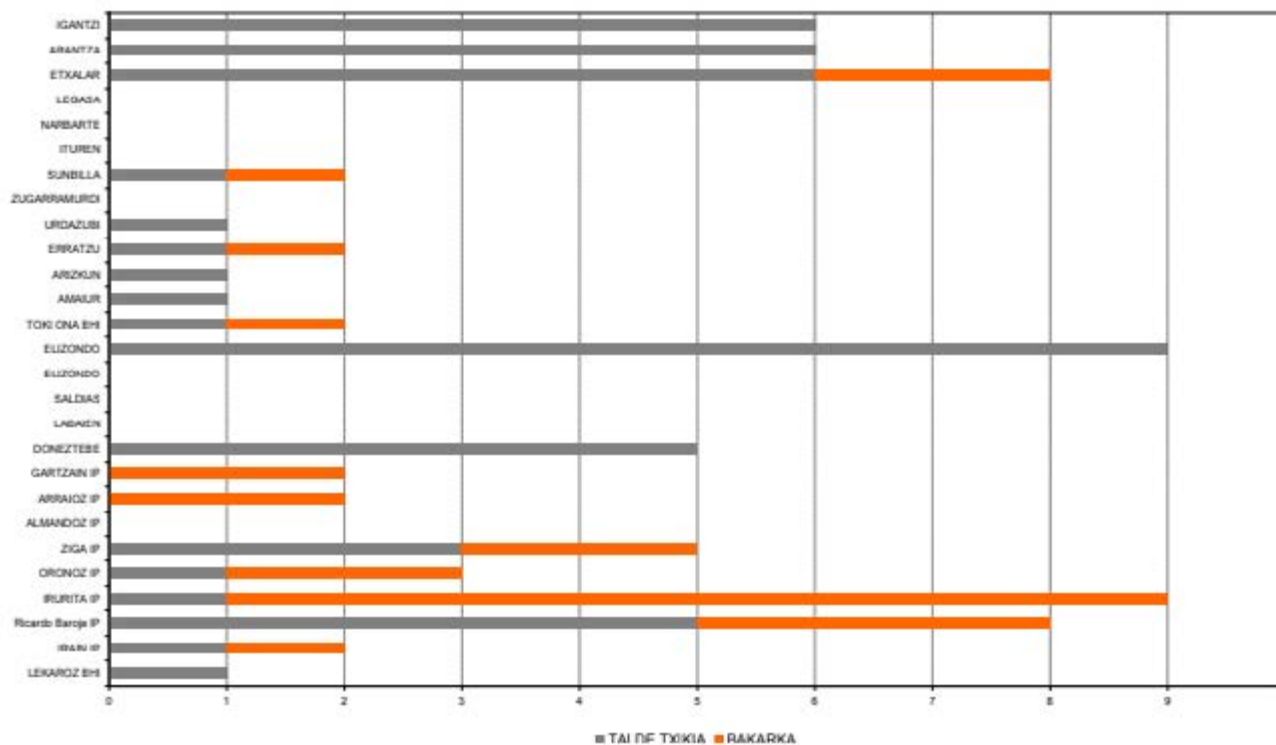
FISIO



ZAINZAILAK



IRAKASLE ARRUNTA GELATIK KANPO



MEDIDAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: ACTUACIONES Y APLICACIÓN DE LAS MISMAS SEGÚN LA NORMATIVA VIGENTE

Autoría:

**Ana Martínez Irisarri
Blanca Conde Gómez
Eva M.^a Fuente Malo
M^a Jose Yoldi Guillen**

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad del alumnado requiere estar al día en la normativa que regula las distintas medidas. La publicación en distintos momentos del desarrollo de leyes orgánicas de educación y su desarrollo normativo, dificulta el tener la información disponible en un mismo documento para la toma de decisiones en el trabajo de Orientación Educativa. Se ha elegido el formato de cuadro que facilita su consulta y su manejo para la toma de decisiones de las medidas a aplicar. Se busca que sea un instrumento que permita la clarificación de las medidas vigentes en la actualidad y la incorporación de las nuevas, siendo fácil su actualización.

ANTECEDENTE

La atención a la diversidad del alumnado en España se ha tenido que esperar al último tercio del siglo XX para ver avances considerables. Ha sido a partir de la Ley de Educación de 1970 cuando se han producido transformaciones que han afectado de forma significativa al alumnado.

Actualmente, la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, establece en su artículo primero que todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Asimismo, en su artículo sexto reconoce a todos el alumnado, entre otros, el derecho a recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y a recibir orientación educativa y profesional.

Para hacer efectivo este derecho, la Ley Orgánica de Educación (2006) representa un paso fundamental hacia la educación inclusiva. Del principio de integración se pasa al de inclusión como un paso más en la equiparación de las condiciones de vida de las personas con alguna discapacidad y el resto. En el principio de inclusión está la idea de que todos los niños y niñas deben poder vivir la vida educativa y social del resto de sus iguales. La LOE al garantizar la autonomía de los centros, éstos pueden adaptar lo legislado a las necesidades y fortalezas de su entorno. Los

principios de normalización e inclusión cobran relevancia y se fundamentan en la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativa.

A finales de 2013 se aprueba la actual Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, que introduce modificaciones al planteamiento anterior, siguiendo las recomendaciones de la OCDE, que observa cómo en los países que tienen sistemas educativos con mejores resultados se plantean sucesivas reformas de un marco educativo estable para responder a las deficiencias que se van detectando.

De este modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece los principios en los que se inspira el sistema educativo, entre otros: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades; la no discriminación y la inclusión educativa; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

OBJETIVO

Crear una herramienta que nos permita tomar decisiones de forma eficaz y correcta en relación a las medidas de atención a la diversidad en las etapas de Infantil y Primaria.

MÉTODO

El método utilizado ha sido la recopilación y lectura de la normativa vigente comparando los contenidos relativos a las medidas que se regulan en los distintos documentos normativos.

La normativa consultada ha sido la siguiente:

- LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa.

- ◉ LOE Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- ◉ OF 93/2008, de 13 de junio por la que se regula la atención a la diversidad de los centros educativos de Ed. Infantil, Primaria y Secundaria.
- ◉ Resolución 434/2008, de 29 de octubre, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Apoyo a los centros de Educación Infantil y Primaria.
- ◉ Resolución 51/2009, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del programa de acompañamiento escolar en Educación Primaria y Secundaria y el programa de refuerzo y apoyo.
- ◉ OF 47/2009, de 2 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa el segundo ciclo de Educación Infantil.
- ◉ OF 65/2012, del 18 de junio, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo
- ◉ OF 72/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado de Educación Primaria de Navarra.
- ◉ DF 66/2010, de 29 de octubre, por la que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de Navarra.
- ◉ Resolución 402/2001, de 11 de mayo, por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de PT.
- ◉ Instrucciones para la actuación del maestro de Audición y Lenguaje (2013/14).
- ◉ Resolución 455/2013, cuidadores en centros de enseñanza.
- ◉ Resolución 2109/2012 de función pública (jornada de cuidadores).
- ◉ 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. (Estándares de aprendizaje evaluables).

RESULTADOS

Medidas para atender a la diversidad en las etapas de educación infantil y primaria

MEDIDAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD		
ACS	Medida aplicable al alumnado con discapacidad y/o trastorno grave de conducta con desfase curricular de 2 años o más.	
	Normativa	OF 72/2014. Evaluación Primaria.
	Alumnado	Alumnado NEE.
	Responsable	Profesorado que imparte la materia.
	Registro en EDUCA	Con la calificación constará ACS y el nivel cursado.
Referentes de Evaluación	Los referentes de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables serán los relativos al curso especificado en la ACS.	
PRE	Medida curricular para el alumnado que no promociona y que debe permanecer un año más en el mismo curso, alumnado que promociona con algún área con calificación negativa o alumnado de incorporación tardía o SD con desfase curricular.	
	Normativa	OF 72/2014. Evaluación Primaria.
	Alumnado	Alumnado que repite.
		Alumnado promociona con asignaturas pendientes
	Alumnado de incorporación tardía y/o SD con desfase curricular.	
	Responsable	Profesorado de área.
Registro en EDUCA	La nota numérica, PRE, y el curso al que corresponde.	
Referentes de Evaluación	Los referentes de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos del curso del área que tiene pendiente.	



RE	Medida curricular que se aplica para el alumnado que está en condiciones de cursar el currículo ordinario pero que, necesita una atención educativa diferente a la ordinaria para continuar su proceso de aprendizaje.	
	Normativa	OF 72/2014. Evaluación Primaria
	Alumnado	Todo el alumnado.
	Responsable	Profesorado imparte la materia.
	Registro en EDUCA	Nota acompañada de las siglas RE (Refuerzo educativo).
	Referentes de Evaluación	Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el curso en el que está escolarizado.
Adaptación Curricular	Adaptación metodológica y/o de la forma de evaluación destinada al alumnado con Trastorno de aprendizaje y TDA-H.	
	Normativa	OF 65/2012. Alumnado T.A. y TDA-H.
	Alumnado	Alumnado T.A. y TDA-H.
	Responsable	Profesorado de la materia correspondiente.
	Registro en EDUCA	RE
	Referentes de Evaluación	Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el curso.

Adaptación Acceso	Recursos materiales o de comunicación para acceder al currículo al alumnado con discapacidad sensorial y/o motórica.	
	Normativa	OF93/2008
	Alumnado	Alumnado con discapacidad sensorial y/o motora.
	Responsable	Profesorado de las diferentes materias.
	Registro en EDUCA	ACA
	Referentes de Evaluación	Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el curso.
La O. F. 72/ 2014 establece para el alumnado con con dificultades en la expresión oral medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera.		
PEIA	Programa Específico de Intensificación del aprendizaje.	
	Normativa	OF 93/2008.Atención a la Diversidad
	Alumnado	Alumnado con Altas capacidades.
	Responsable	Tutor/a y profesorado de la materia.
	Registro en EDUCA	PEIA
	Referentes de Evaluación	Los referentes establecidos en su programa Individual
Flexibilización	Flexibilización del periodo de tiempo de escolarización. Bien por anticipación bien por reducción de un curso.	
	Normativa	OF 93/2008.Atención a la Diversidad.
	Alumnado	Alumnado con Altas capacidades.
	Responsable	Tutor/a y profesorado de la materia.
	Registro en EDUCA	Flexibilización.
	Referentes de Evaluación	Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el curso.



Incorporación a curso inferior	Medida organizativa para alumnado que accede de forma tardía al sistema educativo.	
	Normativa	O.F.72/2014 Ev. primaria. O.F. 93/2008 Atención a la Diversidad.
	Alumnado	Alumnado de incorporación tardía con desfase curricular significativo.
	Responsable	U.A.E.
	Registro en EDUCA	No
Referentes de Evaluación	Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el curso.	
Permanencia	Permanencia una vez en el curso tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo , acompañada de PRE.	
	Normativa	OF 93/2008. OF 72/2014 Evaluación Primaria.
	Alumnado	Alumnado que no promociona.
	Responsable	Tutor/a y profesorado.
	Registro en EDUCA	ERPA
Referentes de Evaluación	Los referentes de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos Tanto para el curso como para el curso del área que tiene pendiente.	
Al OF 72/2014 establece que sin perjuicio de la permanencia un año más prevista en la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo. Art. 20.2 también permite una Permanencia excepcional para alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Primaria, en centros ordinarios, podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa		

PAP	Medida Organizativa de Atención al alumnado de 2.º y 3.º ciclo de Primaria con necesidad específica de apoyo vinculada a su incorporación tardía al sistema educativo y/o a condición sociocultural desfavorable.	
	Normativa	Resolución 434/2008 Instrucciones. Programa de apoyo a Infantil y Primaria.
	Alumnado	Alumnado de origen extranjero con desconocimiento de la lengua vehicular, que presenta desfase curricular significativo en las áreas instrumentales.
	Responsable	C.C.P, U.A.E.
	Registro en EDUCA	NO
	Referentes de Evaluación	Los referentes de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos de acuerdo al nivel de competencia curricular del alumnado.

CONCLUSIONES

El análisis de las diferentes normativas que regulan la atención a la diversidad así como la revisión de la historia reciente de esta regulación normativa, nos lleva a la conclusión de la gran variedad de medidas que existen al respecto así como de la renovación que ha tenido lugar en las mismas en los últimos años.

Esta realidad presenta la ventaja de que dicha variedad permite atender a una realidad cada vez más heterogénea y cambiante, aunque por otro lado, no siempre resulta sencillo definir la medida concreta a aplicar y hacer la selección correcta en el programa EDUCA. Algunas de estas medidas comparten aspectos definitorios clave y conllevan actuaciones similares.

Este trabajo pretende aclarar definiciones y actuaciones para facilitar el camino de dicha selección.



ANÁLISIS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA AL ALUMNADO QUE CURSA SU ESCOLARIDAD EN ESTRUCTURAS ESPECÍFICAS: UCE

Autoría:

M^a Lourdes Delgado Casco

Rosa M^a Martínez Guillén

Marta Redondas Delgado

Daniel Rupérez San Juan

Patricia Ultra Royo

Resumen:

La educación referente a lo que hoy entendemos como alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo actual incluye los apoyos y atención educativa a personas con discapacidad sensorial, motriz, psíquica y trastornos graves de conducta, integrando una escuela que atiende a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones diferentes.

La evolución del abordaje educativo de este alumnado ha variado a lo largo de los años, pasando de un modelo clínico basado en el déficit y el diagnóstico a un modelo actual y moderno donde prima la intervención educativa inclusiva, con una respuesta educativa adaptada a las necesidades de cada alumno/a, cursando un currículo adaptado y conviviendo con el resto del alumnado en centros ordinarios, atendiendo en centros de educación especial únicamente a alumnado cuyas necesidades educativas no puedan ser atendidas en dichos centros.

La UCE constituye un claro ejemplo de reto educativo actual para lograr una plena inclusión educativa, donde tengan cabida propuestas para que el alumnado con discapacidad intelectual leve o moderada pueda lograr un pleno desarrollo integral como persona en un contexto educativo normalizado.

ANTECEDENTES

Los cambios que ha habido en educación en estos últimos 50 años han sido importantes.

En 1970, en la Ley General de Educación, la enseñanza reglada se generalizó y se estableció como obligatoria para todas las persona hasta los 14 años.

El Informe Warnock, en 1978, desarrolla el concepto de Necesidades Educativas Especiales unido a la desinstitucionalización de los centros de educación especial, proponiendo a partir de ese momento el derecho de todo el alumnado a tener una educación ordinaria, aceptando las características y necesidades de cada uno.

En España, en el año 1978, el Plan de Educación Especial, planteó la necesidad de iniciar la escolarización del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria. Es en 1985, cuando realmente se pone en marcha este proceso de integración escolar.

En 1990 la ley de Ordenación General del Sistema Educativo incorporó el principio de normalización educativa. Se hizo necesario revisar el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, las prácticas docentes, para adecuarse a las necesidades de todo el alumnado.

La Declaración Mundial sobre educación para todos (Jomtiem, Tailandia, 1990) trata sobre la universalización en el acceso a la educación y fomento de la equidad, ofreciendo un marco legal para el abordaje educativo del alumnado con necesidades educativas especiales.

En 2006 la Ley Orgánica de Educación dió un paso más y estableció que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciase desde el mismo momento en que dicha necesidad fuera identificada y estuviera regida por los principios de normalización e inclusión.

La LOE, modificada por la LOMCE, considera la inclusión como un principio que permite dar una adecuada respuesta educativa a todo el alumnado, con sus características y sus necesidades. De esta manera, es un concepto que debe impregnar toda práctica educativa y, en especial, la atención a la diversidad dentro del entorno escolar. En dicha ley, en el

artículo 73 se considera alumnado con necesidades educativas especiales aquel que necesita, durante parte de su escolarización, o a lo largo de la misma, atención educativa derivada de discapacidad física, sensorial, intelectual o derivada de trastornos graves de conducta.

Según la UNESCO, “la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar ciertos estudiantes a la enseñanza convencional (...) representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes...” (UNESCO, 2005).

Daremos importancia también, a los cambios sociales que se han experimentado a partir del año 2000 con la crisis económica. Ésta ha provocado una serie de procesos migratorios que han transformado los centros educativos, poniendo de manifiesto la diversidad de personas, culturas, lenguas, modos y formas de entender la educación.

En 2015, en la Declaración de Incheon (Educación 2030) se aboga por una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Todo lo anterior hace que nuestro sistema educativo, en coherencia con las políticas europeas, se dirija hacia un sistema educativo inclusivo.

OBJETIVOS

Con este trabajo nos planteamos reflexionar sobre tres aspectos relativos a la inclusión:

1. Qué implica la inclusión del alumnado de UCE

La inclusión del alumnado de UCE se logra cuando hacemos que participen activamente de los procesos de enseñanza aprendizaje de manera activa junto con el total de sus compañeros en las aulas. Conseguir la inclusión supone educar en la diversidad, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diversas del alumnado, desarrollar procedimientos en los que cada uno pueda aportar algún contenido sig-

nificativo desde sus propias capacidades, crear situaciones donde todo el alumnado tenga la oportunidad de contribuir a la consecución de los objetivos comunes e individuales. Por lo tanto, estamos viendo que uno de los ejes fundamentales que permitirán la inclusión son las metodologías basadas en aprendizajes prácticos, trabajo por proyectos educativos y manejo de habilidades adaptativas necesarias para la vida diaria.

La inclusión permite que el alumnado con discapacidad experimente que él también construye conocimientos, dejando de ser mero receptor de información u observador. Todo esto contribuye a facilitar su proceso de socialización con el grupo en el que está incluido y a que mejore su autoestima.

2. Cómo se organiza la respuesta educativa al alumnado de UCE en las materias que cursa con los grupos ordinarios.

En primer lugar, hemos de señalar que cada Centro organiza las áreas en que se integra el alumnado de UCE en función de las necesidades del alumno y con el objetivo de favorecer la coordinación del profesorado, ya que en la normativa específica de UCE no se determina en qué grupos han de incluirse estos alumnos/as.

En general, en la mayoría de nuestros Centros los alumnos de UCE acuden a las aulas de PMAR, de proyectos, de mínimos... (grupos de atención a la diversidad) porque son grupos más reducidos y el trabajo por proyectos que se da en ellas favorece también su aprendizaje.

Las áreas que el alumnado de UCE cursa con grupos ordinarios suelen ser:

1ºESO:

- * Tutoría.
- * Educación Física.
- * Tecnología.
- * Música.
- * Taller de lectura y escritura.
- * Valores éticos / Religión.

2º ESO:

- * Tutoría.
- * Educación Física.
- * Tecnología (o proyecto de tecnología si es en PMAR).
- * Proyecto de música / Educación Plástica y Visual.
- * Alguna hora concreta en algún centro en Física y Química y Geografía e Historia (la tarea se acuerda entre el PT y la persona que imparte la materia).
- * Valores éticos/ Religión.

3ºESO:

- * Tutoría.
- * Educación Física.
- * Proyecto de Plástica/EPV
- * Proyecto de Música.
- * Valores Éticos/ Religión
- * Primera Lengua Extranjera (Inglés): sólo es el caso de una alumna en un centro por su nivel de competencia curricular.
- * Taller de ámbito científico tecnológico de PMAR.

4ºESO:

- * Tutoría.
- * Educación Física
- * Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
- * Música
- * Valores éticos/ Religión.



Inclusión en las distintas materias:

- ▶ **Tutoría:** Les permite a los alumnos conocer las características del grupo y también ver una visión más global de lo que ellos trabajan en UCE. Les da la oportunidad de participar en la dinámica del Centro. (Sentimiento de Identidad de Grupo) y no requieren de profesorado de apoyo.
- ▶ **Valores Éticos y Religión:** Permite también la convivencia con otro tipo de alumnado del Centro porque se mezclan más grupos. Inconveniente: a veces los contenidos no se adecúan tanto al nivel de competencia curricular de estos alumnos. Ventajas: trabajan habilidades sociales, trabajan en grupo. Además, al estar en otras estancias del Centro aprenden autonomía personal: se responsabilizan de distintos materiales, se trabaja la orientación espacial, etc.
- ▶ **Educación Física.** Si los alumnos de UCE no tienen dificultades a nivel motor va a ser un área en que se integren muy bien. Se visibilizan dificultades de trabajo en equipo pero se valoran positivamente sus capacidades físicas.
- ▶ **Educación Plástica y Visual:** No se visibilizan tanto las limitaciones de este alumnado. En concreto este curso en un centro tenemos una alumna de UCE que ha realizado las mejores presentaciones de Plástica.
- ▶ **Tecnología:** Les permite trabajar en proyectos manipulativos y se les ofrece la riqueza de otro tipo de metodologías. Presentan dificultades en la parte más teórica, por las dificultades de adaptar los contenidos.
- ▶ **Inglés:** Sólo se integra una alumna que destaca en esta asignatura y tiene el mismo nivel de competencia curricular que sus compañeros. Se siente parte del grupo y además es buena, lo cual le permite mejorar su autoestima.
- ▶ **Taller del Ámbito Científico-Tecnológico:** Trabajan dentro del aula unos contenidos que luego son trabajados por los PT en el aula de UCE.

- ▶ **Música:** Los alumnos son capaces de participar de manera activa cuando la actividad permite hacer adaptaciones a distintos niveles. La desventaja del grupo suele ser la elevada ratio de alumnos.
- ▶ **Taller de lectura y escritura:** El tipo de tareas permite la adaptación a las posibilidades del alumno de UCE. Las ratios elevadas sugieren que la presencia de un profesor de apoyo mejoraría la participación del alumno de UCE en ocasiones.

La decisión de que los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica entren o no en alguna de las áreas en que el alumnado de UCE se integra en grupos ordinarios depende de las necesidades de cada alumno concreto y de cada Centro.

3. Variables que influyen en la inclusión y que habrá que tener en cuenta.

Existen numerosas variables que pueden favorecer los procesos de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. La conjugación de estas variables deberá ser tenida en cuenta para su organización y funcionamiento exitoso.

1. Factores intrínsecos al alumno/a:

- a. Las competencias curriculares del alumno/a: hemos de destacar sobre todo la importancia de tener adquirida la lectoescritura al incorporarse a Secundaria. Facilita también la inclusión la capacidad para trabajar en grupo, así como para hacerlo de manera individual y saber esperar los turnos.
- b. El grado de autonomía referida a habilidades básicas e instrumentales de la vida diaria, en su caso: conocer las dependencias del centro, saber qué asignaturas y qué profesores tienen en cada momento, saber qué materiales necesitan para cada asignatura, autonomía en su cuidado, alimentación y desplazamientos... facilitará la inclusión.

- c. Sociabilidad del alumno: el hecho de que mantenga relaciones de amistad con compañeros fuera y dentro del entorno escolar va a permitir que la inclusión tenga más sentido y sea más fácil.
- d. La conducta: la existencia o no de problemas conductuales asociados a su discapacidad.

2. Factores extrínsecos al alumno/a:

- a. Presencia profesor especialista. La presencia de un profesor especialista favorecerá la inclusión. Puede ser un profesor de Pedagogía Terapéutica o un profesor de la materia con formación en atención a la diversidad. Por nuestra experiencia la necesidad de un segundo profesor en el aula viene dada cuando los factores intrínsecos del alumno/a no favorecen la inclusión, cuando la ratio del aula es muy elevada o cuando el trabajo del aula (currículo y metodología) está demasiado alejado de las competencias y capacidades del alumno
- b. El currículo (factores favorables):
 - i. Existen materias, ámbitos y proyectos que permiten una mayor participación del alumno con NEE en las actividades de aprendizaje. Son materias con contenidos más cercanos a la práctica, lo manipulativo y lo concreto.
 - ii. La metodología de trabajo: puede resultar adecuada y recomendable aquella que permita a cada alumno trabajar y lograr la máxima participación en la medida de sus posibilidades.
 - iii. Los criterios de evaluación serán adaptados a cada alumno. Evaluación inicial, de proceso y final, teniendo en cuenta que no cursan el currículo de educación secundaria obligatoria.
- c. La ratio: hasta 15 alumnos puede ser un grupo adecuado para trabajar, siempre y cuando se cuenten con recursos personales y materiales adecuados para ello.
- d. Características del grupo de inclusión, en cuanto a si es favorable a la inclusión o no. Será un aspecto a desarrollar o trabajar

si no fuera así. El respeto a las diferencias conlleva aceptar a todos los implicados en la comunidad educativa, valorar al alumnado de UCE e incluirlo entre los grupos de iguales que cursa una escolarización ordinaria. El trabajo en tutoría puede servir para resolver conflictos y/o prevenir los mismos, siendo un espacio adecuado para trabajar aspectos personales y emocionales que no se abordan en el resto de materias.

- e. Coordinación de profesorado de PT y resto. De esta manera el trabajo en el aula de UCE podrá servir de apoyo o/y preparación para el trabajo en el aula de inclusión. Un espacio privilegiado para coordinar intervenciones educativas y realizar un seguimiento pormenorizado es la reunión semanal del Departamento de Orientación y el profesorado que lo compone.
- f. El profesorado: formación, expectativas y competencias. Así como hay profesionales más habituados a trabajar en la educación de alumnado de UCE, como pueden ser los P.T., no ocurre lo mismo con el resto del profesorado de los centros educativos, necesitado de sensibilización y formación en ese aspecto desde los diferentes C.A.P. de referencia.

MÉTODO.

Investigación bibliográfica y análisis de la realidad en nuestros centros.

CONCLUSIONES.

- ☉ La normativa nacional e internacional avalan la intervención educativa en contextos ordinarios para lograr una formación integral del alumnado con discapacidad intelectual leve o moderada, en términos de inclusión.
- ☉ Con carácter general, los centros en los que trabajamos, incluyen al alumnado de UCE en grupos de atención a la diversidad más dados al



trabajo por proyectos y a ser menos numerosos. También a incluirlos en los grupos ordinarios en materias más prácticas y cercanas a las competencias del alumnado de UCE.

- ◉ Existen una gran variedad de factores (intrínsecos y extrínsecos al alumnado) que se deben tener en cuenta para desarrollar una educación inclusiva. Un buen programa de inclusión partirá de una evaluación inicial de diagnóstico de la situación de cada centro y de su alumnado y de la evaluación continua de ajustes y mejoras.
- ◉ La calidad de la inclusión del alumnado de UCE y los beneficios para el alumnado en general (con y sin discapacidad) está directamente relacionada con las estrategias metodológicas que el docente emplee con el grupo.

Una de estas metodologías es el aprendizaje cooperativo que permite a los alumnos la oportunidad de debatir y confrontar ideas, ayudarse, etc. Así también se da la oportunidad al alumno sin discapacidad de interactuar con su igual con discapacidad, proporcionando situaciones que fomentan intercambios comunicativos entre ellos.

Mientras que el uso de metodologías tradicionales en las que el alumno trabaja individualmente, contribuye a visibilizar los diferentes niveles de competencia curricular dentro del grupo, y por tanto, de capacidades, dejando de manifiesto que el alumno de UCE tiene serias dificultades, por lo general, para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.

- ◉ Las administraciones deberán hacer un esfuerzo para:
 - Dotar de recursos personales a los centros.
 - Formar al profesorado en concepto de inclusión y en metodologías inclusivas.
 - Establecer una normativa y estructuras favorecedoras de la inclusión.
- ◉ La realidad social y laboral sigue separando a las personas con discapacidad. Son anecdóticos los casos de inclusión.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Ainscow, M. (1998): "Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales". Seminario. Documento inédito.
- Blanco R. (1999): "Hacia una escuela para todos y con todos" Boletín 48, Abril, 1999. Santiago de Chile.
- Coll, C. (2007): "Una encrucijada para la educación escolar". Cuadernos de pedagogía, 370, 19-23.
- CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra): <http://creena.educacion.navarra.es/web/>
- Duk C. (2000) : " El Enfoque de la educación inclusiva". Fundación INEN .
- Echeita, G. (2006): Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992): "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid. Morata.
- Godoy P. (2000): "Educación inclusiva: las condiciones para avanzar en Chile" Santiago de Chile : Fundación INENI .
- Miñán, A. (2007). "Experiencias de atención a la diversidad en educación secundaria". Editorial Natívola.
- Muntaner Guasp, J.J. "Escuela y discapacidad intelectual" (2009). Propuestas para trabajar en el aula ordinaria. Editorial Eduforma.
- Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, Departamento de Educación de Navarra (2018)
- Staimback, S. y Staimback, W. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- UNICEF Y UNESCO (2000): "Hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas".
- UNESCO (1999). "Participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad". Boletín EFA 2000.
- Warnock, M (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En Revista de Educación, Número Extraordinario, pp. 45-73.



ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA COHESIÓN GRUPAL QUE FACILITE LA PUESTA EN MARCHA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Autoría:

Rosa Garrido Díaz

Eva María Lahoz Sevil

Sara Los Santos Navarro

Amaya Martínez Valdecantos

Celia Sánchez Azagra

Marta Orte González

Juliana Solano Ortega

Resumen:

El Asesoramiento es un proceso de ayuda colaborativo, de trabajo en equipo. La cohesión grupal y el clima de aula es uno de los objetivos que se plantea cualquier docente para la mejora de su práctica educativa. El uso de metodologías activas, potencian la cohesión de grupo por sí mismas, a la vez que, para poder iniciarse en el uso de metodologías activas ha de darse cierta cohesión grupal. Son muchos los beneficios que aporta el logro de la cohesión de grupo, entre los que destacamos: el sentimiento de pertenencia, la aceptación en el grupo, el autoconocimiento, mejora de los procesos comunicativos de aula, motivación, cooperación y colaboración.

ANTECEDENTES

El término de Asesoramiento es una de las denominaciones actualmente más de moda en los ámbitos educativos. Pero, a diferencia de otros países, en España no ha existido tradición en la actuación de este tipo de profesionales (procede del sistema educativo británico y norteamericano fundamentalmente). El asesoramiento constituye un papel relativamente nuevo en nuestra práctica educativa, por ello este nuevo perfil profesional aparece como ambiguo y confuso. Faltan marcos teóricos y modelos que clarifiquen la función asesora.

Desde el punto de vista Educativo, se ha configurado al amparo de tres campos de actuación, con límites de actuación no muy claros: la Supervisión Educativa, la Formación Permanente del Profesorado y la Innovación Educativa.

La figura del asesor surge por las nuevas visiones en Educación, actualmente la LOMCE, ante la consideración de un currículum abierto y flexible, requiere un desarrollo profesional docente para el cual sea necesario un modelo de asesoramiento caracterizado por los siguientes objetivos:

- ◉ Establecer relaciones de colaboración (no de imposición), relaciones complementarias y no jerárquicas.
- ◉ Considerar las demandas y necesidades del centro, de maestros/as y profesores/as.
- ◉ Abordar las necesidades educativas conjuntamente (corresponsabilidad).
- ◉ Reflexionar críticamente sobre la práctica docente.

MARCO CONCEPTUAL: ASESORAMIENTO, COHESIÓN GRUPAL Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

Entendemos por **Asesoramiento** el proceso de ayuda colaborativo (no jerárquico) de trabajo en equipo, en un contexto de colaboración. Asesorar colaborativamente supone ayudar a los que ayudan, es decir, a quienes

tienen el compromiso de facilitar a otras personas la adquisición de nuevos conocimientos y competencias (Emilio Sánchez, 2002). Así el asesoramiento es entendido como (Rodríguez Romero,1992; Coronel, 1994):

- “Un proceso orientado hacia el cambio y la mejora de una situación”.
- “Un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidades”.
- “Un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad”.

La **cohesión grupal y el clima de aula** es uno de los objetivos que se plantea cualquier docente para la mejora de su práctica educativa. El uso de metodologías activas, potencian la cohesión de grupo por sí mismas, a la vez que, para poder iniciarse en el uso de metodologías activas ha de darse cierta cohesión grupal.

Por su parte, las **Metodologías Activas** son, hoy en día, uno de los principales aportes didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilita el logro de aprendizajes significativos (Ausubel 1976) al ser ellos mismos los constructores activos de sus nuevos conocimientos. Para ello, tiene en cuenta las dimensiones social y socializadora del aprendizaje, así como la individual e interna (Vygotsky 1986) de los conocimientos. Se entiende como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.

Las Metodologías Activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares.

Estrechamente unido al concepto de Metodologías Activas, encontramos el concepto de **Cohesión de Grupo** que aparece como una estrategia metodológica fundamental para desarrollar los aprendizajes en el

aula. Dentro de las muchas definiciones, destacamos la de Shaw (1983), **"Cohesión es el grado con que los miembros de un grupo se sienten atraídos mutuamente, además se relaciona con la atracción hacia el grupo y resistencia a abandonarlo, la moral o nivel de motivación que muestran sus miembros y la coordinación de esfuerzo para obtener objetivos comunes"**.

OBJETIVOS

1. Delimitar y definir el concepto de cohesión grupal.
2. Conocer estrategias que potencien la cohesión grupal.
3. Asesorar en la desarrollo y mejora de la cohesión grupal.
4. Conocer y desarrollar las distintas metodologías para poder asesorar al profesorado.

MÉTODO

(Metodología que favorecen la Cohesión Grupal).

Durante las cuatro últimas décadas, se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar (Johnson y Johnson 1981) **que las relaciones entre alumnos inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de las competencias y destrezas establecidas en el currículo, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, e incluso, el rendimiento escolar.**

Todo ello junto con la premisa de que **"un grupo alcanza lo que se propone cuando está cohesionado"**. Es decir, que, **"la unidad de esfuerzos y objetivos comunes lo fortifica, le facilita sus logros y lo lleva a altos niveles de desarrollo, de manera que la cohesión es imprescindible para alcanzar las metas que se proponen más rápida y satisfactoriamente"**.

Es obvio que **los centros, requieren profundos cambios** desde el consenso y la implicación de la comunidad educativa en general y del profesorado en particular, que les ayuden a responder adecuadamente a los desafíos que plantean los nuevos contextos sociales, económicos y culturales. Dentro de éstos destacamos cambios:

1. Organizativos, creando estructuras más coordinadas y promoviendo mayor flexibilidad en cuanto a la distribución de los espacios, tiempos y recursos.
2. En la mentalidad docente, rompiendo el modelo de la homogeneización y aceptando la diversidad como riqueza. Asumiendo las fórmulas de trabajo colaborativo y centrado en la reflexión y acción conjunta.
3. Curriculares, priorizando el aprendizaje en competencias clave.
4. En el modelo formativo, con la apuesta por la formación de centro en metodologías activas y cohesión grupal.
5. Metodológicos, rompiendo la inercia del directivismo marcado en gran parte por el libro de texto e incorporando nuevas formas de adquisición de aprendizajes.

Dentro de éstos cambios, cobra especial relevancia el papel del Orientador Escolar, como miembro partícipe del centro educativo. En este sentido, se hace necesario **repensar nuestro papel como asesores** ya que, la identificación de los factores que inciden en el proceso de asesoramiento nos ayuda a hacer propuestas asesoras más exitosas.

Esta función, se debe iniciar pactando, con el centro, el QUIÉN, CÓMO, CUÁNDO y QUÉ se hará. Si un centro tiene estructuras organizativas funcionales, si hay una implicación del centro como institución, si hay una persona del centro que facilita y se implica en la propuesta de mejora, da pie a la coordinación y al trabajo colaborativo en busca de metas comunes. En éste sentido, consideramos que:

1. Es mejor centrarse en objetivos pequeños y asumibles que en objetivos muy ambiciosos y demasiado generales.



2. La manera más efectiva es identificar e intervenir en la “zona de desarrollo institucional”, pudiendo incidir en un centro haciendo cambios institucionales. Este pensamiento estratégico puede ayudar a completar procesos con más efectividad.
3. Ayudar a hacer explícito lo implícito. Concretar acuerdos para llevar al aula ayuda a hacer explícitas maneras de hacer, a veces poco funcionales, que normalmente quedarían ocultas, y que así se pueden analizar y cambiar.
4. Y la necesidad de generar documentos sencillos y concretos que recojan las prácticas de los centros y que faciliten esta tarea de evaluación de las mejoras.

Siendo fundamental **dos elementos básicos**, que son una meta común para todos los participantes y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla.

A nivel de aula, para propiciar y favorecer un clima adecuado, existen distintas **actuaciones relacionadas con la cohesión de grupo**, para conseguir que, poco a poco, los alumnos de una clase tomen conciencia de grupo, es decir, se cree una identidad grupal que despierte el sentimiento de pertenencia, de formar parte de un “nosotros”, en donde todos los miembros tengan cabida, convirtiendo el aula en una pequeña comunidad de aprendizaje. Dentro de estas estrategias destacamos:

- ▶ Dinámicas para **favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.**
- ▶ Dinámicas de grupo para fomentar la **participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones.**
- ▶ Dinámicas para facilitar la **inclusión de todos y potenciar el conocimiento mutuo.**
- ▶ Actividades para mostrar la **importancia de trabajar en equipo y demostrar su eficacia.**

Además, es importante mencionar que, para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, las **estrategias interactivas** son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las *metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas*, favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos/as al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes

En la bibliografía del artículo, se concreta diferentes recursos bibliográficos y páginas web de interés sobre el tema.

Del mismo modo, podemos señalar qué indicadores favorecen la Cohesión Grupal. Estos son:

1. **Atracción entre los miembros del grupo:** se refiere al grado de vinculación que sienten hacia los otros miembros, su preocupación por ellos, su semejanza con los demás y su interés por relacionarse amistosamente.
2. **Atracción hacia el grupo:** fuerza que actúa sobre los miembros en dirección al grupo, es la semejanza de cada uno con el conjunto, la identificación con los objetivos grupales y la resistencia a abandonarlo.
3. **Motivación de los miembros para trabajar en grupo:** disposición para efectuar actividades con energía, preocupación por su ejecución y participación en las reuniones.
4. **Coordinación de esfuerzos para obtener el logro de los objetivos comunes del grupo:** preocupación por la unión de fuerzas para compartir, decidir, ejecutar y lograr sus metas.

Estos elementos **pueden ser evaluados** a través de diferentes instrumentos o técnicas como: las entrevistas individuales, la observación,, fundamentalmente en tiempos de ocio o descanso, los sociogramas y/o cuestionarios específicos. A través de éstas, el profesor puede obtener más



información sobre el funcionamiento del grupo., con el objetivo de identificar la dinámica de funcionamiento interna del grupo para orientar los cambios en la dirección deseada. Todas estas técnicas son bastante fáciles de usar por el profesor: rápidas, no requieren formación especializada e interesantes por la variedad de información que ofrecen. Entre ellas destacamos:

- **Sociograma:** El test sociométrico, permite indagar acerca de las preferencias y rechazos de los compañeros de clase entre sí. Además, ofrece información sobre el sistema de roles en el grupo (interesan sobre todo los más polarizados: líder y rechazados) y la presencia de subgrupos informales. El sociograma es una técnica rápida y sencilla.
- **Cuestionario:** Se presenta al alumnado una serie de preguntas escritas relativas al mismo tema, con las que se quiere obtener información sobre un tema. Las precauciones que hay que adoptar a la hora de formular las preguntas son: redacción clara (evitar ambigüedades), objetiva (procurar no inducir a la respuesta), exhaustividad (interrogar sobre todos los aspectos para no recoger una visión parcializada de su opinión) y brevedad (se aconseja alrededor de 25 o 30 preguntas).
- **Observación:** Con esta técnica se persigue el conocimiento de una situación en su forma natural, tal como se presenta, sin modificarla. Aunque es una técnica muy sencilla, suele requerir de un entrenamiento previo para evitar el subjetivismo del observador. También hay que prevenir la distorsión en los datos observados, para lo que será necesario planificar de antemano los objetivos y los aspectos a observar, así como el tiempo, el lugar y los instrumentos previstos. Las observaciones se expresarán de forma clara, breve, objetiva (evitando las valoraciones personales) y se deberán contrastar con la información recogida por otros medios.

CONCLUSIONES

Siguiendo diferentes estudios, podemos señalar, algunos **beneficios que aporta el logro de la Cohesión en un grupo:**

1. **EL “SENTIMIENTO DE PERTENENCIA”.** “No es lo mismo pertenecer a un grupo, que tener conciencia de pertenecer a él”. Este sentimiento es sanador y terapéutico y conlleva la:
2. **ACEPTACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL GRUPO,** de su carácter protector y nutritivo-educativo al compartirse en él necesidades y experiencias.
3. **AUTOCONOCIMIENTO.** Percepción del propio comportamiento y el de los demás.
4. **COMUNICACIÓN AUTÉNTICA ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO** como consecuencia de la aceptación de la importancia del grupo y del autoconocimiento.
5. **PARTICIPACIÓN. MOTIVACIÓN PARA CONTRIBUIR AL BIENESTAR DEL GRUPO.** Ésta se consigue gracias al sentimiento de pertenencia y la aceptación de la importancia del grupo, la expresión de sentimientos y necesidades y escucha de los de los demás contribuye al bienestar del grupo. Cada miembro aporta su riqueza.
6. **DIVISIÓN DE TAREAS.** Cada uno es consciente de lo que aporta al grupo y de lo que recibe de él.
7. **COLABORACIÓN Y SOCIALIZACIÓN** que estimulan la creatividad mejorando las capacidades de sus integrantes al darles la posibilidad de desarrollar sus diferentes potencialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Indicadores de cohesión grupal a considerar para su diagnóstico. Carmen Cristina Rosas P. Profesor Agregado. Facultad de Odontología. UCV.

Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. Carmen Picazo Lahiguera, Ana Zornoza Abad y José M. Peiró Silla. Psicothema 2009.Vol. 21, n° 2, pp 274-279.

“Metodologías Activas”. Grupo de Innovación en Metodologías Activas. M^º José Labrador Piquer y M^º Ángeles Andreu Andrés. (2008). Ed. Universidad Politécnica de Valencia.

<http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf#page=45>

<https://inclusionenelauladiaria.blogspot.com.es/>

<https://labrujuladocente.jimdo.com/>

<https://orientagalicia.blogspot.com.es/>

WEBGRAFÍA

<http://creena.educacion.navarra.es/web/guiasensibilizacion/2016/09/09/guia-de-materiales-para-la-inclusion-educativa-discapacidad-intelectual-y-del-desarrollo/>

<http://www.educaciontrespuntocero.com/>

<http://creena.educacion.navarra.es/web/guiasensibilizacion/2016/09/16/metodologias-para-desarrollar-las-competencias-y-atender-a-la-diversidad/>

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

<http://www.eduforics.com/es/recursos-dinamicas-grupales-niveles-educativos-contenidos/>

<http://www.eduforics.com/es/juanjo-vergara-recomienda-10-las-mejores-paginas-metodologias-activas/>

<http://www.eduforics.com/es/recursos-dinamicas-grupales-niveles-educativos-contenidos/>



