



TEXTOS DE **ORIENTACIÓN** | **ORIENTAZIO** TESTUAK



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

8

Coordinación editorial | Argitaratzearen koordinazioa:
Alicia Ruiz Oria - Gabriel Cámara López - Alicia Burguete Elarre - Mila García Andión

© 2025. GOBIERNO DE NAVARRA | NAFARROAKO GOBERNUA
Departamento de Educación | Hezkuntza Departamentua

© Los autores | Egileak

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

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

ÍNDICE | AURKIBIDEA

5..... INTRODUCCIÓN | SARRERA

CURSO 2023-2024

6..... PROCESO DE DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN FORMACIÓN PROFESIONAL

M^º Lourdes Aparicio Agreda, Laura Lacalle Garraza, Nieves Latasa Esevenri, Teresa Sanz Arroyo y Ana J. Jacoste Sáez.

14..... COMPETENCIAS TRANSVERSALES NECESARIAS QUE DEBE ADQUIRIR EL ALUMNADO DE FP PARA AFRONTAR SATISFACTORIAMENTE LA FCT

Ainhoa Ayerra, Ukerdi Arrondo, Natalia Marín, Raket Pellejero, Ainhoa Tobar y Asunción Vega.

22..... ANÁLISIS DE LAS POSIBLES FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS DE LA PLATAFORMA EDUCA QUE INFLUYE EN LA FUNCIÓN ORIENTADORA (ANÁLISIS DAFO)

María Gorri Martín, Alicia Sola Mateo, Inmaculada Torres Fernández, Anne Osés Zubiría y Ane Barrondo Echezarreta.

28..... PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA: ASPECTOS EMOCIONALES

Jessica Carcedo de Marcos, Sara Echevarria, Oihane Guembe Martínez, Ana M^º Orenes Rabadán, Raquel Pastor Benito y M^º Carmen Suberviola Santolalla

34..... DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES EN UNA NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN

Alicia Burguete Elarre y Mila García Andión.

CURSO 2024-2025

40..... RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES EN FORMACIÓN PROFESIONAL. UN ANÁLISIS DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

M^º Lourdes Aparicio Agreda, Irene Caudevilla Yera, Nekane Díaz Orduña, M^º Pilar De Los Arcos Velázquez y Beatriz Martinez Lara.

47..... RTERABILERA D EREDUAN

Amaia Albizu, Eider Eguizabal, M. Kristina Gil, Elena Montoro y Elena Pueyo.

53..... APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nerea Sanz García, María Gil Zazpe, Natalia Iriarte Ortega, Maria del Mar Martín Ayllon, Sonia Peláez Rico y Elisabet Luri.

- 60..... ORIENTACIONES PARA EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN RELACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL CENTRO EDUCATIVO Y EN LA FAMILIA
Eliana Albéniz Ordoyo, Montse Brun Vicien, Noelia Encinas Molina, Silvia García Alfaro e Irache Urbiola Pérez.
- 67..... EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISIS DE CONTEXTOS, BARRERAS Y FORTALEZAS
María R. Aguirre Sengariz, María Natividad Fernández Larrea, Uxue García Labiano, María Carmen Paternain Miranda y Laura Quiles Piñar.
- 74..... OINARRIZKO MAILAKO HEZIKETA-ZIKLOETAKO IKASLEEN ERRESILIENTZIA-GAITASUNA EBALUATZEA ETA SUSTATZEA / EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA EN EL ALUMNADO DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO BÁSICO
Raquel Artuch Garde, Begoña Cortés Ferro, Itsasne Maeztu Etxalar, Clara Rodríguez Baños, M^a Paz Gracia García-Carpintero y Maite Vergara Valdés.
- 80..... SEGREGACIÓN DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL EFECTO DE LA RESERVA DE PLAZAS
Ainhoa Ayerra Nogués, Alberto Sidrach de Cardona del Pozo y Miren Santos Erice.
- 87..... FOMENTANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PLAN PARA EL ÉXITO DEL ALUMNADO
Alicia Burguete Elarre y Mila García Andión.

INTRODUCCIÓN | SARRERA

El Decreto Foral 66/2010 que regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra establece como uno de sus principios básicos la colaboración en la mejora de la calidad educativa y la promoción de la innovación e investigación.

El personal de orientación participa en el desarrollo de esta calidad a través de la elaboración de artículos dentro de las coordinaciones mensuales entre el profesorado de orientación educativa de los centros de la misma zona geográfica y/o etapa, para unificar criterios y establecer líneas de actuación comunes, así como para promover la innovación e investigación educativas.

En **Textos de Orientación 8** se recoge la compilación de los artículos elaborados y presentados por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra dentro del marco de trabajo que se establece en el Plan de Coordinación de Orientación 2023-2024 y 2024-2025.

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

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

Únicamente si se da la participación activa y la corresponsabilidad del profesorado de Orientación este tiempo ayudará a mejorar en la adaptación del profesional de orientación educativa a nuevas realidades educativas, tecnológicas y sociales.

66/2010 Foru Dekretuak arautzen ditu hezkuntza- eta lanbide-orientazioa Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan. Haren oinarritzko printzipioetako bat da hezkuntzaren kalitatea hobetzeko lankidetzan aritzea eta berrikuntza eta ikerketa sustatzea. Orientatzaileek kalitate horren garapenean parte hartzen dute, artikulua idazten baitituzte eremu geografiko edota etapa bereko ikastetxeetako hezkuntza-orientazioko irakasleekin hilero egiten diren

koordinazioen barnean, irizpideak bateratzeko, jarduera-ildo komunak ezartzeko eta hezkuntzan berrikuntza eta ikerketa sustatzeko.

Orientazio Testuak 8 alean, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek prestaturiko eta aurkezturiko artikuluen bilduma jasotzen da. Orientazioa Koordinatzeko 2023-2024ko eta 2024-2025 Planetan ezartzen den lan-esparruaren barnean egin dira artikulua horiek.

Hezkuntza-orientazioa agindu teorikoen barneko lanbidea da. Agindu horiek etengabe eboluzionatzen dute, eta oinarri zientifikoa ematen dute ikastetxeetan praktikatzeko.

Edizio honetan, hamahiru artikulua bildu dira, eta haietan islatzen da orientatzaileek konpromisoa dutela ikastetxeak ekitate- eta inklusio-printzipioen arabera hezkuntza-proposamenetarantz era mateko. Proposamenetako bakoitzean, esperientziak eta hausnarketak kontatzen dira, hezkuntza-orientazioak irizpideak eta jarduteko moduak partekatu ditza. Horrela, ezagutza sistematikoa eraikitzen laguntzen da, orientazioko praktikatik abiatuta, haren dimentsio eta alderdi guztietan, berrikuntza sustatuz eta jarduteko modu gero eta eraginkorragoetara eboluzionatuz. Koordinazioaren funtsa da profesionalen ekintza-batasun bihurtzen diren ahaleginak integratzea eta sinkronizatzea. Orientazioko irakasleek aktiboki eta erantzunkidetasunez parte hartzen badute, orduan (eta soilik orduan) denbora horrek lagunduko du hezkuntza-orientazioko profesionalak egokitzen hezkuntza-, teknologia- eta gizarte-arloko errealitate berrietara.





PROCESO DE DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

Laura Lacalle Garraza

Nieves Latasa Eseverri

Teresa Sanz Arroyo

Ana J. Jacoste Sáez



Resumen:

Este trabajo se enmarca en el actual Sistema de Formación Profesional, en el que tanto la oferta educativa como las personas que la cursan se caracterizan por su diversidad. Por ello, como profesionales de la Orientación consideramos de interés proponer el uso de una herramienta de autovaloración de la práctica docente según principios y pautas DUA.

Palabras claves:

Formación Profesional; barreras para el aprendizaje; diversidad del alumnado; Diseño Universal para el Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está alineado con el reto educativo y social de garantizar una educación inclusiva y de calidad, así como de promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas. En este sentido, el actual Sistema de Formación Profesional tiene entre sus propósitos el de responder con flexibilidad a los intereses, las expectativas y las aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida y a las competencias demandadas por el mundo laboral. Por eso, la necesidad de capacitación y desarrollo de habilidades laborales, así como de reconocimiento y certificación, anima a cada vez más personas a realizar estudios de Formación Profesional (F.P.).

Esto tiene como consecuencia, entre otras, una mayor diversidad del alumnado en diferentes aspectos, teniendo su efecto y reflejo en la forma de aprender. Así, para dar respuesta a esta diversidad, la Ley Orgánica 3/2022 incluye el diseño y accesibilidad universal entre los principios novedosos del Sistema de Formación Profesional.

En este marco y como orientadoras que trabajamos en los centros de F.P. de la Comunidad Foral de Navarra y, por tanto, como profesionales especializadas en el acompañamiento a las personas en sus itinerarios formativos y profesionales, así como en las múltiples transiciones a lo largo de la vida, es una de nuestras tareas el realizar propuestas que faciliten el acceso, la participación y el aprendizaje de todas ellas. Además, entre los principios de la Orientación Educativa, el Decreto Foral 66/2010, señala el de contribuir al diseño y planificación, con arreglo a los principios de normalización e inclusión educativa, de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas, de modo que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado (art.3). Asimismo, se señala, como una de las funciones del profesorado de la especialidad de Orientación Educativa, la de colaborar y asesorar a los centros y profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de su práctica educativa desde el principio de inclusión (art.5).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las principales barreras para el aprendizaje con que se encuentra el alumnado de F.P. y la implicación de las redes cerebrales de reconocimiento, estratégicas y afectivas en la forma de aprender de las personas, hubiéramos tratado de presentar algunas orientaciones que sirvieran para avanzar hacia un diseño de propuestas de actividades de aprendizaje lo más inclusivas posibles, partiendo del marco teórico y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011, detallado a continuación), pero dicho objetivo excede los límites establecidos para este trabajo.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST. 2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Utilizar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la modificación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	ESTUDIANTE MOTIVADO Y DECIDIDO	APRENDIZ CAPAZ DE IDENTIFICAR LOS RECURSOS ADECUADOS	ESTUDIANTE ORIENTADO A CUMPLIR METAS



EL PERFIL DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La actual comprensión del Sistema de F.P., como un sistema único, que garantiza la apertura de la Formación Profesional a toda la población, supone un importante reto para los centros educativos. Así, hemos pasado de una clasificación que tenía como criterio el tipo de personas destinatarias (formación inicial y formación para el empleo u otra más antigua que subdividió la formación para el empleo en formación para personas ocupadas y formación para personas trabajadoras) a una clasificación de la oferta formativa atendiendo a su amplitud y duración (A, B, C, D y E), que permite realizar itinerarios formativos diversos y a lo largo de toda la vida. Es decir, constituye un aspecto muy positivo de cara a la realización de acompañamientos en la planificación personal de itinerarios formativos y profesionales individualizados.

Del mismo modo, implica el acceso a la F.P. de personas con diferentes niveles de logro de las competencias clave y que forman parte de un mismo grupo-clase. Asimismo, el haber realizado distintos itinerarios formativos, ha conllevado el desarrollo de diferentes capacidades y, además, en estos momentos, contamos en F.P. con alumnado que forma parte de la Educación Básica del sistema educativo.

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE QUE PUEDE ENCONTRAR EL ALUMNADO QUE CURSA FORMACIÓN PROFESIONAL

De acuerdo con Elizondo (2022), es imprescindible conocer al alumnado para identificar las barreras de aprendizaje que encuentra y poder responder a las situaciones individuales. Es a partir de esta evaluación y diseñando propuestas de aprendizaje accesible que promuevan la presencia, la participación y el progreso del alumnado la vía que nos permite reducir las situaciones de exclusión y/o discriminación y las barreras al aprendizaje y, en consecuencia, el desarrollo de competencias profesionales.

Como orientadoras con amplia experiencia en la F.P. podemos señalar que muchas de las **barreras y obstáculos** que encuentra el alumnado en esta formación está relacionada con:

- Bajo nivel de comprensión y expresión escrita.
- Escaso dominio de la lengua vehicular.
- Escasa motivación hacia el aprendizaje.
- Historia de fracaso escolar.
- Falta de hábito de esfuerzo y trabajo sistemático.
- Dificultades para concentrarse.
- Adicciones.
- Situación de vulnerabilidad socioeconómica.
- Problemas en el entorno familiar.
- Bajo nivel de desarrollo de habilidades emocionales.
- Escaso desarrollo de habilidades y técnicas de comunicación asertiva.
- Escasa empatía y respeto hacia sentimientos, ideas y conocimientos diferentes a los propios.
- Escaso sentido de pertenencia y participación social.
- ...

Esta realidad puede agravarse si el sistema educativo en general, y el profesorado de F.P. en particular, utiliza metodologías que no conecten con los intereses, necesidades y canales de acceso a la información que utilizan sus estudiantes.

Por el contrario, apostamos por una perspectiva educativa más positiva, en la que el profesorado también desea y necesita fundamentar su práctica diaria. Nos referimos a la capacitación para ver, escuchar y sentir las ilusiones del alumnado y utilizar el "Efecto Pigmalión positivo". Este enfoque más amable y beneficioso para el clima y bienestar de los centros educativos ha de partir de las experiencias con DUA ya realizadas, de forma más o menos consciente.



PROPUESTA DE AVANCE HACIA UN DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN F.P.

La implementación de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje en F.P., de una forma consciente, sistemática y fundamentada en el conocimiento científico del aprendizaje, es un proceso que acaba de comenzar. Sin embargo, no porque sea una forma de enseñar "per se" inclusiva implica que no haya otras o que no se haya estado haciendo nada hasta ahora con relación a la inclusión en los centros de F.P. Tal y como señala Jennifer Levine, directora de Aprendizaje Profesional en CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada), *"es un proceso, no es muy rápido"*.

Además, consideramos que las pautas DUA no deben tomarse como una imposición y, dada la reflexión anterior, quizá debiéramos conocer, en primer lugar, qué hace actualmente el profesorado en la práctica diaria que pueda parecerse a estas pautas. Es posible que, en muchos casos, nos sorprendamos del hallazgo de paralelismos o similitudes.

Por esta razón, al igual que hemos hecho referencia anteriormente a que es imprescindible conocer al alumnado, también es conveniente que el propio profesorado se autoevalúe y reflexione sobre su práctica docente.

En esta línea, proponemos **la utilización de un cuestionario** que le permita obtener información sobre lo que ya utiliza y lo que no tiene en cuenta todavía en su quehacer diario como docente bajo el prisma del DUA, con especial énfasis sobre lo que ya hace bien, de forma que le ayude a avanzar a partir de ese punto. Sugerirnos el que presenta González Castaño (2022), cuyo objetivo es facilitar al profesorado una herramienta de autoevaluación acerca de la aplicación de los principios y pautas DUA en su trabajo diario con el alumnado.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, SEGÚN LOS PRINCIPIOS Y PAUTAS DEL DUA

(Adaptado de González Castaño, 2022)

Valora del 1 al 5 tu práctica docente de acuerdo con la siguiente escala: 1= Nunca; 2= Raramente; 3= Ocasionalmente; 4= Frecuentemente; 5= Muy frecuentemente.	1	2	3	4	5
1. Cuando presento un contenido, trato de captar la atención de mi alumnado despertando su curiosidad y ofreciendo diferentes opciones para su percepción (visual, auditiva, táctil...).					
2. Dispongo de medios informáticos en el aula y utilizo un formato digital flexible que permite al alumnado personalizar características como tamaño de texto, contraste, color, volumen y velocidad del sonido, etc.					
3. Abordo cada tema no solo desde el ámbito narrativo con el análisis del libro de texto o apuntes facilitados: en ocasiones desde las Matemáticas a través por ejemplo de estadísticas; otras desde un enfoque filosófico con preguntas profundas; desde el ámbito estético utilizando el arte o la música; o desde un enfoque experimental a través de actividades vivenciales.					
4. Para una mejor comprensión, secuencio los aprendizajes del tema, ofrezco múltiples ejemplos y destaco lo relevante eliminando lo superfluo.					
5. Empleo estrategias específicas para activar y usar los conocimientos previos del alumnado.					
6. En todos los temas, establezco actividades obligatorias, alternativas, así como otras voluntarias o de enriquecimiento, favoreciendo la autonomía del alumnado y permitiendo que fijen sus propios retos.					



	1	2	3	4	5
7. Uso elementos gráficos, como calendarios, cronogramas, listas de verificación o check list para anticipar al alumnado los objetivos a conseguir, la planificación de la sesión o sesiones, las actividades a realizar, así como las tareas a través de las cuales pondré a prueba lo que han aprendido.					
8. Trato de que mi alumnado no tenga miedo a equivocarse y se atreva a intentarlo de nuevo a través de estrategias y dinámicas para reducir el estrés y generar un clima de aceptación, respeto y apoyo en el aula.					
9. Ofrezco indicadores de logro al alumnado para que conozca las metas y los objetivos, con estrategias como organizadores gráficos que facilitan saber en cada momento lo conseguido y lo que les resta por conseguir.					
10. Recuerdo periódicamente tanto los objetivos como la importancia de los mismos, incitando al alumnado a que los reformulen explícitamente.					
11. Trato de incluir actividades que fomenten el uso de la imaginación, la resolución de problemas reales, novedosos y relevantes, o proyectos capaces de provocar cambios en nuestro entorno, cuyos resultados se comuniquen a audiencias reales.					
12. Incorporo actividades explícitas para repasar, practicar lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones, tratando de mostrar su aplicación a la vida cotidiana.					
13. Con el objetivo de facilitar la decodificación de los textos, así como la claridad y comprensión de notaciones matemáticas y otros símbolos, acompaño las tareas con glosarios, y notas a pie de página, trabajo especialmente el vocabulario, la sintaxis y los símbolos nuevos, e introduzco apoyos visuales y otras formas de representación.					

	1	2	3	4	5
14. Cuando tengo en el aula estudiantes que no dominan la lengua vehicular, ofrezco alternativa lingüística a través de herramientas de traducción electrónica o enlaces a glosarios multilingües.					
15. Posibilito que el alumnado aprenda y exprese lo aprendido a través de diferentes medios, no solo a través de exámenes escritos (esquemas, mapas conceptuales, infografías, diseños asistidos por ordenador, presentaciones digitales, maquetas, debates, juegos, cómics, blogs, webs, teatro, bailes...) y en distintos rangos de tiempo.					
16. Cuando diseño cuestiones, trabajos, proyectos, retos o actividades también permito que el alumnado decida la mejor forma de expresar sus aprendizajes ofreciendo diversas alternativas.					
17. Dispongo en mi aula de tecnologías de asistencia para aquel alumnado que las requieren, teclados alternativos, pantallas táctiles, etc.					
18. Brindo diversos modelos de resolución, así como diferentes niveles de andamiaje para la construcción del conocimiento al alumnado, retirando apoyos como calculadoras, correctores ortográficos, apoyos visuales, organizadores, procedimientos de resolución de problemas paso a paso, etc. a medida que dejan de requerirlos.					
19. Utilizo habitualmente metodologías y herramientas favorecedoras del DUA, como gamificación, aprendizaje basado en proyectos, grupos interactivos, metodología basada en retos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, pensamiento computacional, descansos activos, visual thinking, flipped classroom...					



	1	2	3	4	5
20. Fomento en mi alumnado mentalidad de crecimiento, creo en sus capacidades y así se lo transmito, trato de que se enfoquen en aprender, manejen su frustración y pidan ayuda cuando encuentren dificultades.					
21. Trato de ofrecer a mi alumnado en todo momento un feedback efectivo que guíe su aprendizaje.					
22. Intento que mi alumnado reflexione y sea consciente de su proceso de aprendizaje, a través de pautas facilitadoras de la toma de decisiones y rúbricas que le permitan reconocer su propio progreso o estrategias como los tickets de salida, donde han de indicar lo aprendido en el tema, proyecto, o actividad que termina.					

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

https://educadua.es/doc/dualdua_pautas 2 O.pdf

Comunidad Valenciana. Servei Psicopedagògic Escolar A-127 (s.f.). *Documento para consulta de barreras, fortalezas y orientaciones.*

<https://mestreacasa.gva.es/c/document library/get file?folderId=500014545935&name=DLF E-2283111.pdf>

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

Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva.* Editorial Octaedro.

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

<https://www.boe.es/diario boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264>

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

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>

Gobierno de Navarra. Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 29/11/2010, núm. 145; corr. err., BON 24/12/2010145.

<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2010/145/1/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación y mejora educativa. Agenda 2030*, 6 (9), 55-66.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/p e-n9-art04-carmen-alba.pdf>

Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).*

https://educadua.es/doc/dualdua_pautas 2 O.pdf



Gobierno de Navarra. Orden Foral 69/2023, de 21 de agosto, por la que se regula la inclusión educativa en centros docentes no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 19/09/2023, núm. 196.

<https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=56347>

Gobierno de Navarra (2023). *Diseño universal para el aprendizaje*. Material no publicado.

González Castaño, M.S. (2022). *Investigación acerca del diseño universal para el aprendizaje en la formación profesional ¿Conocen y aplican los docentes de FP los principios y pautas del DUA como respuesta a la diversidad?*

<http://hdl.handle.net/10609/147006>

Ollo, J.C. (2018). *Guías para la orientación académica y laboral de las personas con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) en centros de formación profesional y secundaria. Adaptaciones de acceso al currículo*.

https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1475173/Guia_FP_ACA-LAB.ca_s.pdf/flaa5fa9-114f-8c63-dl77-51495cb5336f

Rodríguez, E. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje*.

<https://view.genially.com/5d96fcb158aaab0f64276b59/horizontal-infographic-diagrams-dua>

Tendencias. "¿Cómo aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje" (s.f.). *Revista de Educación*.

<https://www.revistadeeducacion.cl/aplicar-diseno-universal-aprendizaje/>

COMPETENCIAS TRANSVERSALES NECESARIAS QUE DEBE ADQUIRIR EL ALUMNADO DE FP PARA AFRONTAR SATISFACTORIAMENTE LA FCT

Autoría:

Ainhoa Ayerra
Ukerdi Arrondo
Natalia Marín
Rakel Pellejero,
Ainhoa Tobar
Asunción Vega

Resumen

Este trabajo pretende reflexionar y poner en práctica las características del alumnado que va a realizar la FCT según demandan las empresas. Queremos ayudar a nuestros alumnos y alumnas a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje para estar en condiciones de acceder a las prácticas en las empresas. Pensamos que es conveniente unificar nuestros criterios para evaluar la actitud del alumnado y ayudarles a adquirir las competencias ineludibles para obtener la titulación y su posterior incorporación al mundo laboral.

Hemos seleccionado y definido competencias transversales esenciales en cualquier perfil profesional y hemos concretado indicadores de cumplimiento para poder validar la adquisición de la competencia. También hemos descrito una escala de evolución del proceso de la competencia para poder valorar en qué nivel se encuentra el alumnado en su desarrollo. Partiendo de la necesidad del desarrollo competencial del alumnado, creemos que desde orientación educativa se debería trabajar este campo en la FP (por ejemplo en un módulo específico).

Palabras Clave: Competencias, Competencias transversales.

INTRODUCCIÓN

Desde la empresa se demanda alumnado competente para realizar las prácticas. Pero, ¿qué características debe tener? ¿Cómo podemos, desde la Formación Profesional, planificar, acompañar e ir evaluando el desarrollo de esas competencias? Sabemos hacerlo, de hecho, llevamos tiempo haciéndolo con buenos resultados. En este momento, vemos la necesidad de poner por escrito todas estas criterios implícitos para poder ayudar a nuestro alumnado a ser protagonistas de su propio proceso, es decir, saber hacia dónde quiere ir y poder dar los pasos adecuados. También para unificar nuestros criterios a la hora de planificar y evaluar, sobre todo eso que llamamos actitud y a la hora de decidir si el alumnado tiene las competencias necesarias para obtener la titulación. Ese *“mándame a alguien majico, con actitud”* que solicitan las empresas cuando planteamos la formación en centros de trabajo.

Este es el objetivo de nuestro trabajo: llegar a dar respuesta a estas preguntas, en equipo, para poder llevar a cabo la tarea educativa que tenemos encomendada como profesorado de FP; trabajando con criterios, herramientas y objetivos comunes en una misma línea. Primero hemos seleccionado competencias transversales esenciales en cualquier perfil profesional. Las hemos definido para acordar lo que queremos decir al hablar de cada una de estas competencias. Seguido hemos concretado indicadores de cumplimiento para poder validar la adquisición de la competencia, es decir, qué queremos ver en el alumnado que ha desarrollado esa competencia. Entonces hemos descrito una escala de evolución del proceso de la competencia para poder valorar en qué nivel se encuentra el alumnado en su desarrollo y cómo pasar de un nivel a otro hasta llegar al cumplimiento del indicador en el nivel deseable según la etapa (rúbrica). Y por último hemos priorizado las competencias por orden de proceso y también, los indicadores, por curso (cuatro esenciales para trabajar la actitud).

Partiendo de la necesidad del desarrollo competencial del alumnado, proponemos el desarrollo de un módulo específico en la Formación Profesional donde se pueda trabajar este campo. Pensamos que el alumnado debe liderar su propio proceso educativo (teniendo en cuenta todos los niveles de FP) e ir verificando su grado de adquisición de esas competencias clave.

Además, el profesorado debe contar con una herramienta de seguimiento que le facilite el “feed back” en el diálogo con el alumnado, la coherencia y cohesión en el diálogo con el Equipo Educativo y herramientas de calificación de esas competencias de acuerdo con los registros de seguimiento. Se trata de ayudar a elaborar el proceso individual para que cada alumno o alumna realice su propia autoevaluación competencial; y, a partir de los resultados, pueda desplegar su proceso de desarrollo acompañado por el Equipo Docente. Este proceso se plasma en un currículo dinámico en el que se va reflejando su evolución. Este servirá para su presentación en el mundo laboral. Se recogen las competencias técnicas (hard skills) y las transversales o básicas (soft skills) en una escala de desarrollo dinámica que puede ir completándose en siguientes formaciones. En este contexto, vemos la importancia de trabajar estas competencias básicas a través de proyectos centrados en cada una de ellas. En estos proyectos, partiendo de situaciones de aprendizaje lo más cercanas posibles a la realidad, se generan experiencias en diferentes niveles (personal, social, profesional) que pueden ayudar al alumnado a la reflexión, la comprensión y el desarrollo de estas competencias básicas.

La justificación de este trabajo se basa en el desarrollo personal, social y profesional en el que se incluyen ejes fundamentales como el propio conocimiento y la autoestima, la gestión emocional, las relaciones interpersonales y el compromiso con la realidad en el que, por supuesto, se encuentran los objetivos para el desarrollo sostenible, destacando la igualdad de género, la inclusión de las personas y la sostenibilidad. Todo ello, a través de la metodología del aprendizaje colaborativo basado en proyectos que nos permite aprender haciendo, es decir, saber, saber hacer y saber convivir desde el saber ser.

OBJETIVOS

- Implementar procesos de desarrollo personal y capacitación profesional a partir del trabajo de las competencias básicas para la Formación Profesional.

- Conocer la realidad del ser humano y la propia realidad para trabajar con una imagen ajustada de sí mismo/a, considerando cualidades y dificultades personales (poniendo en valor las primeras y minimizando las consecuencias de las segundas).
- Reconocer los propios pensamientos y emociones, la información que estos aportan sobre sí mismo/a para ser capaz de gestionar, desde la comprensión y la expresión ajustada, el impacto que tienen en el mundo relacional y laboral.
- Establecer relaciones saludables con las demás personas desde el respeto y la comunicación positiva creando equipos de trabajo cohesionados y eficaces.
- Responsabilizarse de la propia realidad y de los compromisos adquiridos con otras personas, con la empresa y con la sociedad.
- Ser capaz de tomar decisiones con autonomía gestionando el propio entorno y el ámbito profesional que es de su competencia.
- Ver la realidad que le rodea y diferenciarla de los juicios personales sobre ella: considerar las oportunidades, también en las dificultades, aportando opciones de crecimiento desde la creatividad.
- Confiar en las propias capacidades para afrontar los cambios y nuevos retos manteniendo la disposición al aprendizaje a lo largo de la vida.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

La primera es conocer la realidad del ser humano y la propia realidad, identificando cualidades y dificultades personales, valorando las primeras y minimizando las consecuencias de las segundas en el mundo laboral, trabajando con una imagen ajustada de sí mismo/a, para afrontar los nuevos retos y mantener la disposición al aprendizaje a lo largo de la vida.

La segunda es implementar procesos de desarrollo personal y capacitación profesional a partir del trabajo de las competencias básicas para la Formación Profesional, identificando los propios pensamientos y emocio-

nes; para ser capaz de gestionar, desde la comprensión y la expresión ajustada, el impacto que tienen en el mundo relacional y laboral.

La tercera es conseguir establecer relaciones saludables con las demás personas desde el respeto y la comunicación positiva, a través de la creación de equipos de trabajo cohesionados y eficaces, para responsabilizarse de la propia realidad y de los compromisos adquiridos con otras personas, con la empresa y con la sociedad.

Y la última es explorar la realidad que le rodea, diferenciándola de los juicios personales sobre ella y reconocer las oportunidades, también en las dificultades, aportando opciones de crecimiento desde la creatividad para ser capaz de tomar decisiones con autonomía gestionando el propio entorno y el ámbito profesional que es de su competencia.

PROGRAMA PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS

Teniendo en cuenta los diferentes ámbitos relacionados con las diferentes competencias se realizarán diferentes actividades. La idea es realizar un banco de actividades para que todos los profesionales tengan acceso a ellas y así poder ponerlas en práctica. A continuación, se redactan las competencias transversales a trabajar y se nombran ejemplos del banco de actividades creado que corresponden a cada una de ellas.

1. Autonomía y responsabilidad

En esta competencia transversal vamos a hablar sobre qué es la autonomía personal, qué sabe de ella nuestro alumnado. Nos centraremos en tres aspectos vinculados a ella: autoconcepto, autoestima y toma de decisiones. Hablaremos brevemente de cada uno de ellos, veremos vídeos y realizaremos dinámicas que faciliten a nuestro alumnado conocerse mejor con el objetivo de tomar conciencia de su grado de autonomía, qué concepto tienen de sí mismos y cómo los ven los demás, qué valoración hacen de ese concepto y cómo les afecta y toman decisiones, si funcionan por impulsos, se plantean otras opciones, valoran los posibles resultados de sus elecciones... La autonomía personal es un proceso de aprendizaje que comienza en la infancia y continúa toda la vida.



“Tener confianza en que los objetivos que nos planteamos son alcanzables es el motor que nos impulsa a seguir avanzando, nos da la fuerza y el entusiasmo necesario para empezar nuestro proceso de consecución de una mayor autonomía personal”.

La autonomía personal es la sensación interna que tiene la persona de ser capaz de afrontar su propia vida, existencia y realidad. La persona posee recursos internos adecuados para gestionar y superar dificultades, obstáculos y frustraciones propias del vivir. Al poder trabajar la autonomía personal, la persona desarrolla sus capacidades con libertad e independencia. De esta manera logra dirigir su realidad y decidir de acuerdo a sus criterios, creencias, deseos y necesidades.

2. Relaciones interpersonales

Las relaciones son vínculos entre dos o más personas basados en sentimientos, emociones, intereses o actividades sociales entre otros. Una llamada de trabajo, una conversación entre amigos o una reunión de trabajo. No es cuestión de género pero sí de adecuación; ya que nos relacionamos de forma diferente dependiendo de personas y contextos. Es importante trabajar la empatía: “me pongo en tu lugar para entenderte mejor”.

Proponemos diferentes actividades de contenido lúdico dirigidas a potenciar la cohesión grupal y la reflexión-acción en torno a las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella (“Quién es quién”, “La barca salvavidas”, “trivial por equipos”, “cómo somos”, “las etiquetas” y “el camino de post-it”).

3. Comunicación

En esta competencia transversal trabajaremos cómo se interacciona entre dos o más personas, ya sea mediante la palabra hablada o escrita, gestos, expresiones emocionales... Hablaremos de la escucha activa (ya que escuchamos lo que nos cuentan y lo que nos omiten) y del silencio y la buena gestión del mismo. Trabajaremos el reto de “hablar en público”. Lo llevaremos a cabo mediante diferentes actividades según los temas propuestos.

- ★ La comunicación es una necesidad de la persona: “mis objetivos identificativos”, “pedazos de cartas” y “los ojos vendados”.

- ★ Siempre estamos comunicándonos. Diferentes tipos de comunicación: “el molino”, “guía mi dibujo” y “cuatro a la vez”.
- ★ Los ruidos en la comunicación, cómo reconocerlos y minimizar su impacto: “el teléfono sin palabras”, “la noticia” y “el malentendido”.
- ★ Hablar en público. ¿Nos atrevemos?. Crear un spot publicitario, improvisando temas de conversación e imágenes cómicas.
- ★ Aprendo el lenguaje técnico para comunicarme en el mundo laboral: búsqueda de noticias y creación de un glosario.
- ★ El valor de decirse con libertad: “libertad de expresión”, “siempre hay una forma de decir bien las cosas” y “detectando estereotipos, prejuicios y bulos”.
- ★ El valor de escuchar sin prejuicios: “círculos en el aire”, “brazos cruzados” y “color, mueble, flor”.
- ★ Te escucho: lo que dices y lo que no. Importancia de comprender tu demanda. ¿Estás escuchando?, “el autobús” y “escucha selectiva”.
- ★ Me muevo bien en el silencio. El Rey del silencio.
- ★ Conozco y utilizo adecuadamente el lenguaje técnico: introducción al lenguaje técnico y el consenso, formas de representación y comunicación, aprendizaje servicio y desarrollo del vocabulario técnico y lectura y escritura de textos técnicos.

4. Organización

En esta competencia transversal el alumnado reflexionará sobre la importancia de analizar, planificar y organizar su tiempo. Ayudándonos de una presentación, comenzaremos visualizando un vídeo de dos minutos y medio sobre la necesidad de valorar el tiempo.

Veremos a qué dedicamos nuestro tiempo realizando una ficha de planificación semanal. Después tendrán que comentar los resultados en pequeño grupo y analizar si es así como quieren seguir o si preferirían organizarse mejor: ¿te gustaría cambiar algo?, ¿qué quieres mantener?, ¿a qué te gustaría dedicar menos tiempo?, ¿a qué te gustaría dedicar más tiempo?, ¿qué te gustaría eliminar?, ¿qué tarea nueva te gustaría incorporar?.



A veces sabemos qué queremos hacer pero no somos capaces de conseguirlo porque hay distractores que no nos dejan centrarnos en lo que queremos. Por ello analizaremos cuáles pueden ser esos distractores y buscaremos posibles soluciones rellenando una ficha. Identificaremos los diferentes distractores externos (como ruidos o factores ambientales del entorno) y los distractores internos (como problemas y conflictos personales o familiares).

Posteriormente analizaremos las posibles soluciones: planificar horas de estudio y de descanso; evitar adoptar una postura excesivamente cómoda; estudiar en lugares en los que haya los menores distractores posibles; usar la misma habitación y los mismos horarios de estudio siempre que sea posible; procurar resolver previamente los problemas personales así como cualquier tarea pendiente en la medida que sea posible; la monotonía es un gran enemigo de la concentración así que intenta variar de actividad mientras estudias; recompensa el haber logrado concentrarse con un premio durante los descansos; intenta despertar el interés en los temas que haya que estudiar; al inicio de las sesiones resulta más difícil concentrarse; respira lenta y profundamente para conseguir relajarte antes de empezar el tiempo de estudio, etc. Al final de la competencia cada alumno/a deberá confeccionar una nueva planificación semanal atendiendo a todas las directrices trabajadas.

5. Iniciativa

La iniciativa es la capacidad de realizar alguna acción que conduce al logro de objetivos y metas. Desarrollar la iniciativa en el alumnado, supone educarles en la autonomía y la responsabilidad. Tener iniciativa significa proponerse objetivos, así como planificar y llevar a cabo proyectos. Personal implica que es propio y que, por lo tanto, depende de uno mismo o una misma. La iniciativa personal es la autoconfianza en la acción.

A continuación se proponen varias actividades: cuando quiero algo, soy responsable de dar el primer paso: “Esto es lo que me piden: perfiles profesionales” y “Mi CV traducido en competencias”. Sé que puedo, confío en mí mismo/a. Me apunto: “Fotolenguaje: de ayer a hoy y voy” y “Con mis fortalezas y debilidades afronto las amenazas y aprovecho las oportunidades”. La iniciativa implica cada paso del proceso para llegar al resultado

(valor y constancia): “Y... me lanzo hacia delante” y “Revisa tu estrategia”. Ver la realidad como oportunidad es el inicio de grandes iniciativas: película CADENA DE FAVORES (Mimi Leder). La creatividad, ¿qué es? Todas las personas somos creativas. Descubro mi propia creatividad: “Consejo de Sabios” y “Misión imposible”. Soy una de esas personas emprendedoras: “Análisis PESTAL”.

6. Trabajo en equipo

Es la capacidad de participar activamente en la prosecución de una meta común subordinando los intereses personales a los objetivos del equipo. Trabajo en equipo es el trabajo hecho por un grupo de personas, donde todos y todas tienen un objetivo en común.

Para que se considere trabajo en equipo o cooperativo debe tener una estructura organizativa que favorezca la elaboración conjunta del trabajo y la solución conjunta de problemas.

A continuación se proponen diferentes actividades según las líneas de trabajo propuestas: en equipo mejoramos resultados (Círculo de confianza, Torre de papel y Experimento del globo). Soy parte de un equipo y esencial para él. Yo también necesito del equipo (Proyecto de historias compartidas, Caída del huevo y Ejercicio del puzzle). Soy consciente de mi misión en el equipo de trabajo (Tormenta de ideas de roles y responsabilidades y Juego de confianza). Comprendo y apoyo la misión de cada persona en el equipo (Juego del laberinto, Entrevistas de compañeros y Debate de perspectivas). Los éxitos y los fracasos del equipo son míos. Aprendemos y crecemos con ellos (Simulaciones de desafíos, Actividad NASA, Ejercicio de reconocimiento de contribuciones y Celebración de fracasos constructivos). El equipo como espacio de trabajo y crecimiento personal (aprendo con y de los/as demás). Actividad trabajo en equipo ¿sí o no?, Círculo en movimiento y Préstame tus ojos. Trabajo en equipo, dos líneas fundamentales: enfocar la mirada hacia el producto, enfocar la mirada a la creación y buen funcionamiento del equipo (Ejercicio de los cubos y Claves del trabajo en equipo: las 5Cs). Liderar un equipo acompañando el desarrollo de cada persona (Juego de roles, Desafío del malvavisco y Simulación de resolución de conflictos). Una empresa es un gran equipo (Búsqueda del tesoro, La telaraña de logros y Juego de organización muda).



7. Adaptabilidad

La adaptabilidad en el lugar de trabajo es la capacidad de responder de forma efectiva ante diferentes escenarios y desafíos que surjan en el día a día en el entorno laboral. No se trata únicamente de ser más flexible sino de desarrollar conjuntos de habilidades, procesos y marcos específicos para lidiar de forma rápida y eficiente con las diferentes situaciones que puedan surgir. Adquirir la capacidad de adaptarse en el trabajo ayuda a responder adecuadamente ante nuevas situaciones, nuevos roles, nuevos proyectos y nuevos clientes.

La adaptabilidad es una habilidad blanda que a menudo es una de las primeras cosas que se busca en el entorno profesional cuando se realizan entrevistas de trabajo o se está siendo considerado para un ascenso. A medida que se desarrolla la adaptabilidad se desarrolla resiliencia. Al exponerse a diferentes conjuntos de desafíos se encuentran soluciones únicas para cada uno y con cada desafío que enfrentas y superas, le enseñas a tu cerebro que nada es insuperable. Además las personas que tienen la capacidad de adaptarse se destacan. Cuando se está estresado se intenta encontrar nuevas perspectivas y soluciones para el problema que se nos presenta. Se puede usar la técnica de lluvia de ideas para pensar de manera no convencional y encontrar soluciones creativas.

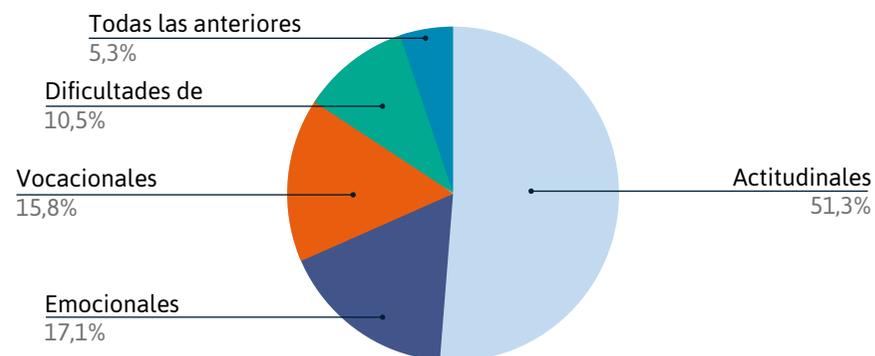
La adaptabilidad genera una sensación agradable y se puede llegar a desarrollar la habilidad de liderazgo. Al saber adaptarse se puede guiar a un equipo de trabajo a superar diferentes desafíos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Se acepta como hemos citado anteriormente y se reconoce que cada miembro del equipo es diferente, por lo que puedes comunicarte de manera más efectiva. Además promueve la productividad ya que al pasar menos tiempo pendiente de lo que sucede en un proyecto, se invierte más tiempo en pensar en cómo hacerlo avanzar y tomar las medidas más adecuadas. Actividades como “Sigue la Estrella Polar”, Libera tu curiosidad, Aprende de tus errores y de tus éxitos y “Diario”.

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente trabajo se ha pasado un cuestionario al profesorado de diferentes centros educativos de formación profesional, con el objetivo de analizar las dificultades y necesidades detectadas en relación a las competencias transversales.

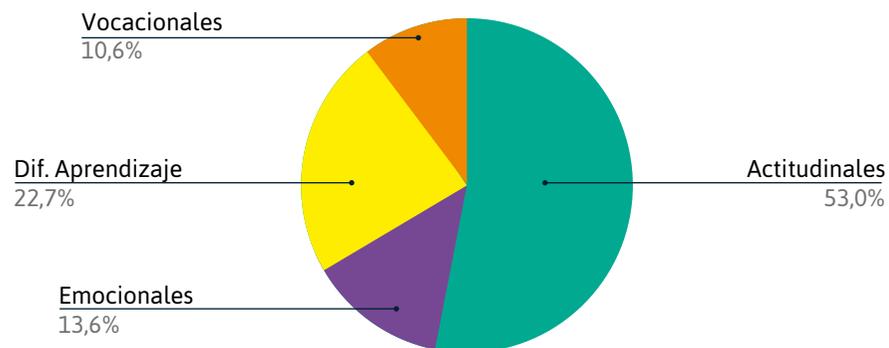
En el cuestionario se ha solicitado información sobre las dificultades generales del alumnado que son percibidas por el profesorado en su día a día, y la posible conexión de éstas con las contrariedades surgidas a la hora de afrontar este alumnado el módulo específico de formación para la empresa (FCT). Asimismo, se ha recabado información sobre las acciones que desarrolla el profesorado para hacer frente a estas dificultades y las medidas o acciones complementarias que considera que pueden ayudar y contribuir a su reducción.

El cuestionario ha sido cumplimentado por un total de 69 profesores/as de cinco centros educativos. En los datos obtenidos cabe destacar en primer lugar que un 51,3% de los docentes encuestados ha señalado que las dificultades a las que se enfrentan día a día en su relación con el alumnado hacen referencia a la actitud, falta de interés en el módulo y/o ciclo, comportamiento disruptivo, falta de asistencia etc.

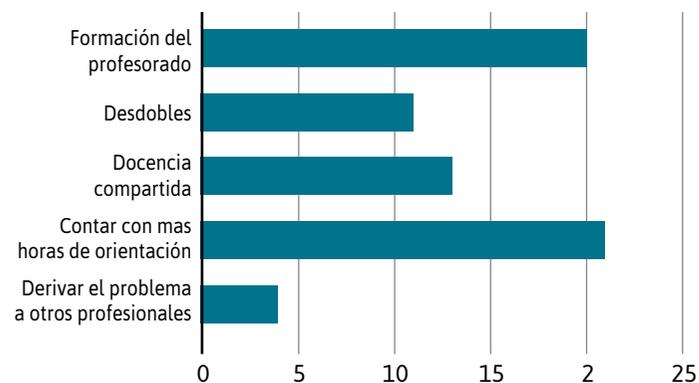
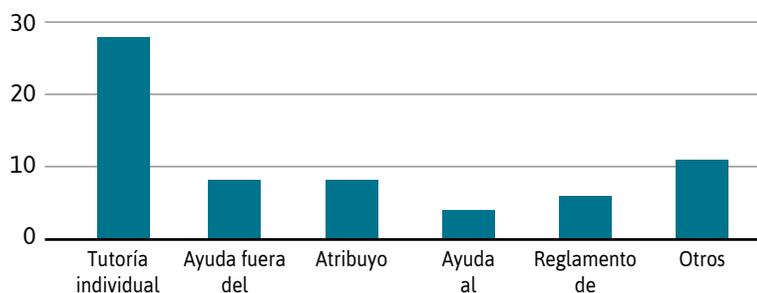


Teniendo en cuenta el gráfico anterior, podemos reflexionar también sobre los resultados obtenidos en el apartado de las dificultades que surgen en el alumnado y que se consideran relevantes para la superación del

módulo de “formación en empresa” y la inserción sociolaboral. Los resultados obtenidos en esta pregunta se repiten ya que el 53% de los docentes encuestados valoran la actitud como la dificultad con mayor peso, seguido de las dificultades de aprendizaje con un 22,7%. En tercer lugar están los aspectos emocionales con un 13,6% de los resultados y en última instancia los aspectos vocacionales un 10,6%.



Destacamos en segundo lugar en relación a las medidas utilizadas por el profesorado para solventar estas dificultades actitudinales y el comportamiento disruptivo del alumnado, el uso de la tutoría individual como principal herramienta. Además hay otras acciones que destacan como elementos de ayuda para solventar estas dificultades y son un aumento de la formación del profesorado y una mayor dotación de profesionales de orientación en los centros educativos.



En relación a los resultados obtenidos, creemos necesario destacar que los centros educativos, también en la etapa de Formación Profesional, detectan dificultades actitudinales en su alumnado y consideran necesarias acciones dirigidas a promover tanto su bienestar emocional como su incorporación socio-laboral.

Consideramos necesario que el currículum de FP incluya acciones curriculares en esta dirección y, por tanto, se incluyan iniciativas de tutoría grupal e individual para promover competencias transversales en el alumnado y apoyar su desarrollo integral.

La nueva normativa de FP contempla la flexibilidad curricular, por lo que se entiende que este planteamiento tiene cabida en esta etapa y puede beneficiar a toda la comunidad educativa. Para desarrollar este proceso con garantía de éxito es conveniente, que se haga bien, y por lo tanto, se refuercen los equipos de los Departamentos de Orientación de centros de FP y se apoye la formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE n.º 78, de 1 de abril de 2022.

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

Queremos agradecer la generosidad de las compañeras del CIP Huarte que nos han compartido su saber hacer y más concretamente el currículo del módulo de Desarrollo Personal y Profesional que ellas utilizan y que consideramos de gran utilidad para la formación competencial del alumnado de FP. Gracias a Sonia Gállego, a Rakel Pellejero y a Patricia Díaz Fontenla.

ANEXO: CUESTIONARIO

A continuación, presentamos el cuestionario:

CARGO:.....

- Orientador/a
- Profesorado
- Director/a

CENTRO EDUCATIVO:.....

► DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE ALUMNADO

1. ¿Qué dificultades estas percibiendo en tu alumnado en el día a día?

- Actitudinales
- Emocionales
- Vocacionales
- Dificultades de aprendizaje
- Otras.....

2. Añade lo que consideres oportuno en relación a dificultades del alumnado que no se hayan indicado anteriormente:.....

► CARACTERÍSTICAS NECESARIAS

1. ¿Cuáles de las características/dificultades anteriores del alumnado crees que son relevantes para la superación del módulo de “formación en empresa” y la inserción sociolaboral?.....

.....

.....

► INTERVENCIÓN

1. ¿Cómo haces frente a estas dificultades?

- Utilizo el reglamento de convivencia
- Solicito ayuda al Departamento
- Solicito ayuda fuera del Departamento (jefatura de estudios/orientación)
- Atribuyo la responsabilidad en el alumno/a y es el/ella quien entiendo que debe de realizar los cambios
- Tutoría individual con el alumno/a para entender su situación
- Otra.....

2. Añade lo que consideres oportuno en relación a otras medidas que utilizas:.....

.....

.....

3. ¿Qué otras medidas podrían ayudarte a solventar estas dificultades?

- Formación del profesorado
- Desdobles
- Docencia compartida
- Contar con más horas de orientación en el centro
- Derivar el problemas a otros/as profesionales

APORTACIÓN PERSONAL

1. Añade la información que consideres relevante sobre este tema:.....

.....

.....

.....

ANÁLISIS DE LAS POSIBLES FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS DE LA PLATAFORMA EDUCA QUE INFLUYE EN LA FUNCIÓN ORIENTADORA (ANÁLISIS DAFO)

Autoría:

María Gorri Martín

Alicia Sola Mateo

Inmaculada Torres Fernández

Anne Osés Zubiría

Ane Barrondo Echezarreta

Resumen:

Educa es el sistema informático del Departamento de Educación para la gestión de la información escolar. Sirve para facilitar la gestión, administración y comunicación entre los diferentes participantes en el proceso educativo: profesorado, familias, alumnado, centro educativo y unidades técnicas del Departamento de Educación. El censo de alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) de EDUCA recoge información relativa a las necesidades educativas que presenta el alumnado, con el principal objetivo de contribuir a facilitar una respuesta educativa inclusiva y equitativa para el mismo a través de una adecuada planificación de la atención a las diferencias individuales en el aula y centro. Igualmente, este conocimiento permite el desarrollo de distintos análisis estadísticos y estudios, así como también el ajuste global de la disposición de los recursos de atención a la diversidad.

Palabras clave: EDUCA, Informe, NEAE y DAFO.

MARCO NORMATIVO

Normativa General (Plataforma Educa)

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- [DECRETO FORAL 33/2021](#), de 28 de abril, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.
- [ORDEN FORAL 46/2021](#), de 4 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se desarrolla el proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra para cursar enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato.
- [DECRETO FORAL 80/2019](#), de 3 de julio, por el que se reordena la red de centros educativos públicos de la Comunidad Foral de Navarra.
- [ORDEN FORAL 45/2021](#), de 4 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se modifica el Anexo del Decreto Foral 80/2019, de 3 de julio, por el que se reordena la Red de Centros Educativos Públicos de la Comunidad Foral de Navarra
- [ORDEN FORAL 112/2013](#), por la que se aprueban instrucciones dirigidas a los centros docentes públicos no universitarios en relación con progenitores o tutores que se encuentren en situación de separación, divorcio o discrepancia.

Normativa específica:

a) Guía ACNEAE (normativa de evaluación)

- ▶ [ORDEN FORAL 59/2023](#), de 30 de junio, del consejero de Educación, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa las enseñanzas de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.

- ▶ [ORDEN FORAL 52/2023](#), de 12 de junio, del consejero de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.
- ▶ [ORDEN FORAL 53/2023](#), de 12 de junio, del consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.
- ▶ [ORDEN FORAL 45/2023](#), de 10 de mayo, del consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa las enseñanzas de Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra.
- ▶ [ORDEN FORAL 21/2019](#), de 5 de marzo, de la Consejera de Educación, por la que se regula la evaluación, titulación y acreditación académica del alumnado de grado medio y de grado superior de Formación Profesional del sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra.

b) Relativa al Departamento de Orientación:

- ▶ [DECRETO FORAL 66/2010](#), de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

c) Relativa a la Atención a la Diversidad:

- ▶ [ORDEN FORAL 69/2023](#), de 21 de agosto, del consejero de Educación, por la que se regula la inclusión educativa en centros docentes no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra.

ANÁLISIS DE LAS POSIBLES FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS DE LA PLATAFORMA EDUCA QUE INFLUYE EN LA FUNCIÓN ORIENTADORA (ANÁLISIS DAFO)

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Poder elaborar el informe psicopedagógico directamente en la plataforma, con el fin de registrar el desarrollo de las pruebas y las conclusiones. Manteniendo la estructura de los nuevos informes. • No permite compartir con el equipo docente de un alumno o alumna las medidas educativas que se recomienda para su adecuada respuesta educativa. • Algunos centros privados-concertados no utilizan la plataforma. • Algunos ejes de EDUCA deberían poder modificarlos desde el equipo de dirección (eje-09). • Poder seleccionar o agrupar al alumnado en función de las NEAE. • Cumplimentación directa de información sobre los datos personales, como ocurre en ESO para acceder a PDC, PCA y CFPGB. • Permitir acceder a los datos personales y ficha NEAE desde la pestaña de 'Localizar al Alumno/a'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir toda la información académica del alumno o alumna, aunque cambie de centro educativo. • Aunque se trate de una plataforma online todavía debemos realizar burocracia en papel. • No todos los orientadores/as utilizan el EDUCA para guardar los informes psicopedagógicos. Sería conveniente unificar fechas y procedimiento de actuación para todos y todas las orientadoras a principio de curso.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Poder compartir con las familias, docentes y alumnado información importante. • Contar con un instrumento donde se refleje toda la información completa del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar cursos para los nuevos docentes, con el fin que conozcan todas las opciones de EDUCA. • Más intuitivo. • Aportaciones de otras CCAA.

Imagen 1: Análisis DAFO.

Con la intención de exponer de manera visual e interactiva el análisis DAFO se adjunta el siguiente genially:

<https://view.genially.com/664479fe6042d0001463f973/interactive-content-dafo-plataforma-educa>

1. DEBILIDADES

En primer lugar, queremos destacar como debilidad el hecho de no poder elaborar el informe psicopedagógico y los informes para acceder a PDC, PCA y CFPGB directamente desde la plataforma EDUCA completándolo con una firma y sello electrónico. A su vez, sería interesante que el envío del informe fuese directo al departamento o sección correspondiente.

Por otro lado, tampoco se permite compartir con el equipo docente del alumnado las medidas educativas que se recomiendan para su adecuada respuesta educativa. Sería interesante poder seleccionar o agrupar al alumnado en función de las NEAE. Otro de los aspectos a remarcar sería el hecho de que no todos los centros privados-concertados utilizan la plataforma, dándose casos en los que por un traslado de centro se pierde información referente al alumnado.

Otra de las debilidades visibles de la plataforma es que algunos ejes del censo de EDUCA se puedan modificar desde el equipo de dirección del centro (el eje-09 por ejemplo). En relación al diseño de EDUCA creemos como debilidad el hecho de que no se permita acceder a los datos personales y fichas NEAE desde la pestaña "localizar alumno/a".

2. AMENAZAS

La utilidad de la plataforma se ve cuestionada dependiendo del uso que cada orientador u orientadora le dé para realizar su trabajo diario y a la hora de registrar la información en EDUCA. Actualmente, no todos los profesionales de la orientación registran las mismas actuaciones, entrevistas, informes, información de seguimiento..., sino que cada uno lo usa según su criterio y según vea su utilidad.

Hay profesionales que registran toda la información, otros que la usan parcialmente y otros que no la usan, y prefieren seguir registrando en pa-

pel. En los dos últimos casos hay una pérdida importante de información teniendo en cuenta la alta inestabilidad de orientadores y orientadoras de permanecer en los centros. Mientras no todos usemos los mismos criterios, y mientras tengamos que realizar parte de nuestra labor en papel es muy difícil sacarle todo el partido a esta plataforma. A la hora de buscar una información no tenemos claro donde ir a buscarla, a EDUCA, drive, archivar..., complicando así nuestra tarea.

3. FORTALEZAS

Tras analizar los puntos débiles y principales amenazas de la plataforma se ve necesario destacar las fortalezas de EDUCA.

En primer lugar, se trata de una plataforma segura y un software seguro en el que no hacen falta licencias, da un acceso libre tanto al alumnado como a las familias y docentes.

También se asume como fortaleza el poder compartir con las familias, docentes y alumnado información importante del alumnado, ya sea información psicopedagógica, notas, reuniones, partes... El profesorado y las familias cuentan con toda la información en una misma plataforma y es esencial para compartir todos los puntos de vista de cada agente educativo.

La seguridad en la plataforma, la restricción a profesorado, alumnado y familias y la utilización de identidades reales también es esencial y una fortaleza en este caso de la plataforma. Se impulsa el trabajo colaborativo y la información es completamente restringida a las personas necesarias.

4. OPORTUNIDADES

Tras analizar las posibles amenazas y debilidades existentes en la Plataforma Educa se proponen las siguientes oportunidades para mejorar el acceso a todos los profesionales de la educación y en especial a los nuevos docentes.

Por un lado, la elaboración de Tutoriales de usos mediante vídeos explicativos y/o documentos PDF con todas las opciones que ofrece EDUCA

dejando registrada toda la información relevante de cada alumno y alumna. Esto favorecerá que todos los centros educativos empleen dicha herramienta de manera similar en base a su perfil: profesor/a, Orientador/a, Equipo directivo, etc. Por ejemplo, el registro de las entrevistas con las familias, agentes externos, etc. se han detectado en los centros discrepancia por existir diferentes rutas de acceso para su registro en la carpeta del alumnado.

Por otro lado, dentro del perfil del orientador u orientadora, siendo el que nos influye principalmente, se consideraría más intuitivo adjuntar en la **ficha NEAE** del alumno o alumna el PDF con el Informe de Evaluación psicopedagógica o poder incluir cada uno de los apartados del Informe psicopedagógico directamente en su ficha de EDUCA, quedando todo registrado en su perfil y con las medidas educativas pertinentes según las necesidades detectadas.

A continuación adjuntamos en el ANEXO un ejemplo de otra Comunidad Autónoma, cuyo sistema incluye cada apartado del Informe psicopedagógico dentro de su correspondiente plataforma y finalmente emite un pdf con toda la información aportada por el profesional de orientación.

CONCLUSIONES

EDUCA es una plataforma fundamental para nuestra función orientadora por lo que se considera fundamental una reflexión y mejora del uso de la plataforma que favorezca y unifique el trabajo del colectivo de orientación y, además, del profesorado y las familias mejorando la comunicación entre los agentes educativos.

En el presente trabajo se especifican diferentes cambios que se podrían implementar para el próximo curso. Durante el proceso de elaboración del trabajo hemos sido conscientes que desde el Negociado de Orientación se están proponiendo cambios en la herramienta, por ello, hemos considerado interesante aportar ideas que puedan beneficiar a todo el profesorado y más específicamente al colectivo de orientación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A.B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Rev. logop. foniatr. audiol.* (Ed. impr.), 147-149.

Aguilera Villalobos, E., Aracama Cobos, I. (2022) Modelo de intervención con el alumnado con altas capacidades en Navarra / Gaitasun handiko ikasleekin esku hartzeko eredua Nafarroa. Gobierno de Navarra. *Departamento de Educación. Centro de Educación Especial de Navarra.*

American Psychiatric Association., Kupfer, D. J.... [et al.]. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial *Médica Panamericana.*

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) / Nafarroako Hezkuntza Bereziko Baliabide Zentroa (NHBBZ) (2018). *Evaluación psicopedagógica. Pamplona : Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.* Recuperado de:

<http://creena.educacion.navarra.es/web/protocolos/>

Organización Mundial de la Salud (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, una décima revisión (CIE-11).*

ANEXO

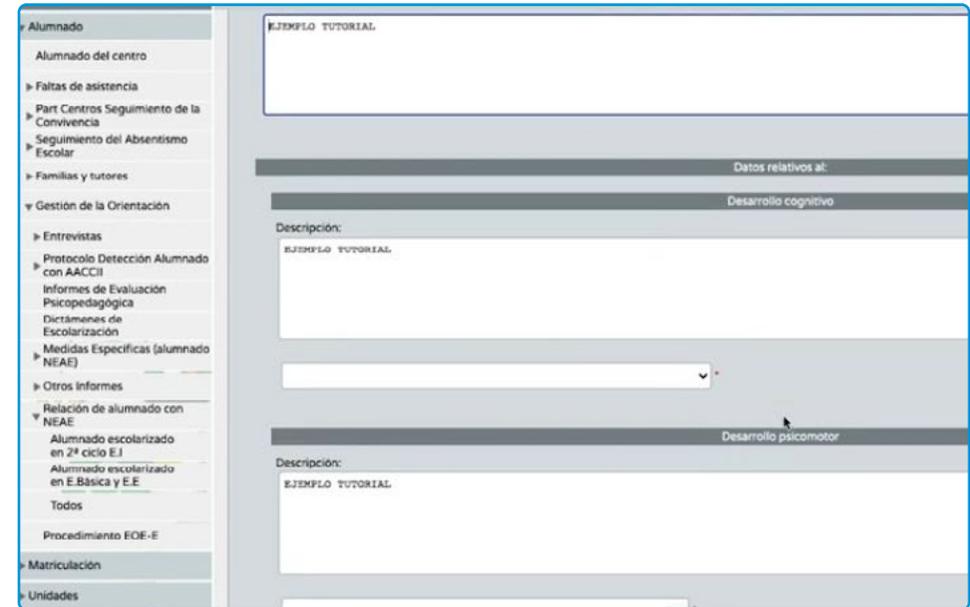


Imagen 2: Datos relevantes del alumnado.

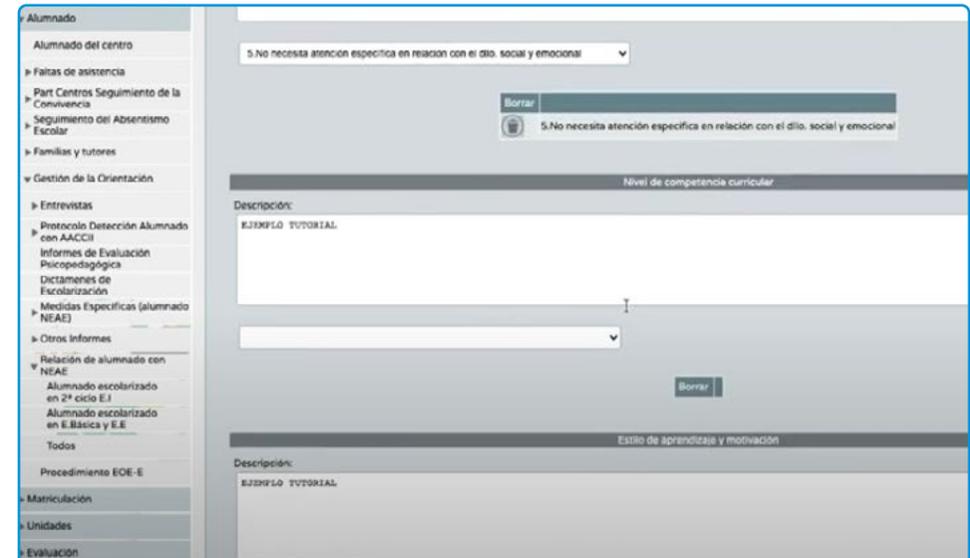


Imagen 3: NCC y estilo de aprendizaje.

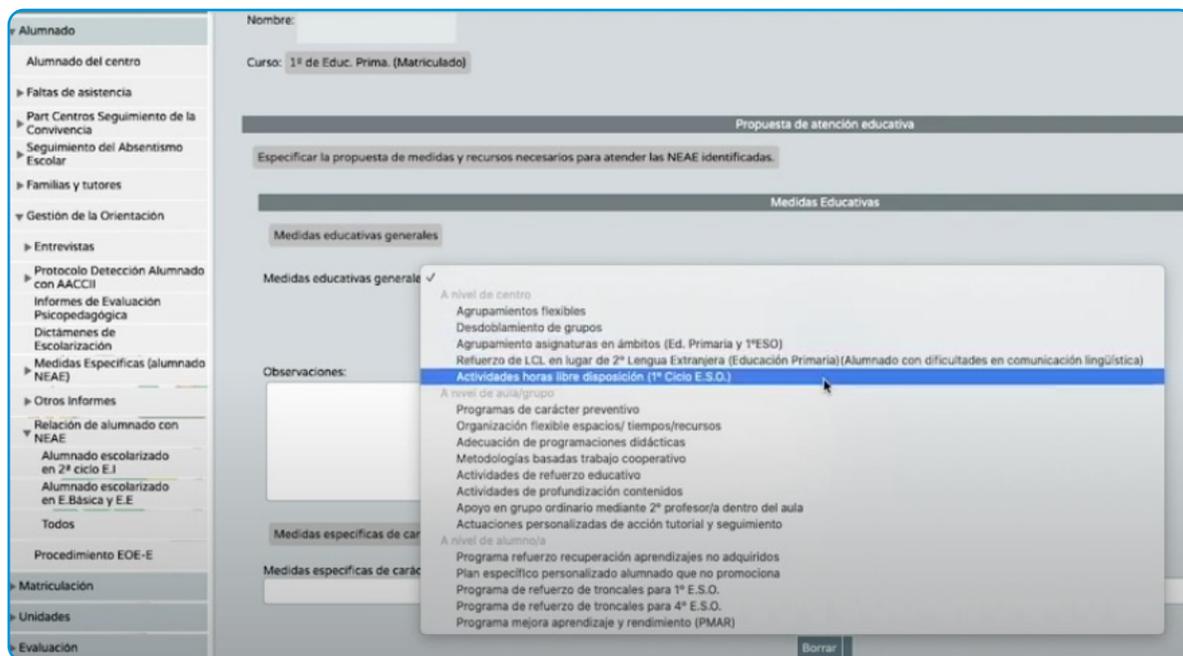


Imagen 4: Medidas educativas.

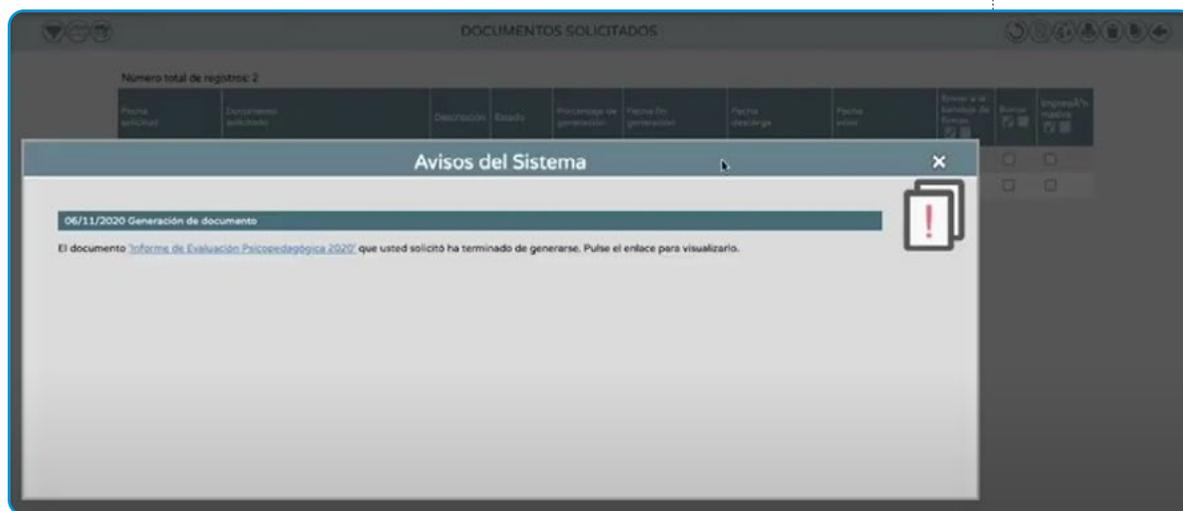


Imagen 5: Descargar Informe en PDF.

PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA: ASPECTOS EMOCIONALES

Autoría:

Jessica Carcedo de Marcos

Sara Echevarria

Oihane Guembe Martínez

Ana M^a Orenes Rabadán

Raquel Pastor Benito

M^a Carmen Suberviola Santolalla

Resumen:

El área socioemocional es un aspecto fundamental a tener en cuenta en el proceso de acogida al alumnado de nueva incorporación a nuestros centros educativos. Este trabajo pretende proporcionar una serie de actuaciones concretas y estructuradas a nivel de centro, aula (con el alumnado) y con el profesorado que promuevan una adecuada adaptación del alumnado nuevo a nuestro entorno escolar y social haciendo especial hincapié en el área emocional. Estas actuaciones quedarán recogidas en el plan de acogida al alumnado de incorporación tardía como parte del plan de inclusión de los centros educativos con el fin de garantizar una educación inclusiva.

Palabras clave:

Acogida, incorporación tardía, alumnado nuevo, desarrollo emocional, plan de inclusión, actuaciones.

JUSTIFICACIÓN

El reto de la inclusión educativa de todo el alumnado, es un reto existente a nivel internacional. Las Naciones Unidas, en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, como meta en la agenda 2030, tiene como cuarto objetivo “lograr una educación inclusiva de calidad para todos”. Este es un reto ambicioso, que requiere repensar cómo atendemos y respondemos a las necesidades diversas del alumnado, entre ellos el de nueva incorporación.

El objetivo de este trabajo es plantear unas directrices generales para un plan de acogida de centro, dónde se incluyen desde los elementos organizativos de la acogida a nivel de centro, aula y equipo docente.

La llegada al centro educativo para el alumnado nuevo que procede de otros sistemas educativos o de otros centros de la Comunidad Foral, supone un duro impacto psicológico al tener que enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que desconocen casi todo: en muchos casos el idioma, sus compañeros y compañeras de clase, el centro con sus reglas propias, el tipo de actividad escolar, etc.

En la zona en la que nos ubicamos, la acogida de alumnado nuevo procedente de otros sistemas educativos es una realidad constante. Consideramos fundamental la necesidad de analizar y reflexionar sobre el conjunto de actuaciones realizadas hasta el momento y mejorar los procesos de acogida del alumnado que se incorpora por primera vez a la vida del centro. Para ello, nos planteamos desde el marco, en colaboración con el resto de agentes educativos, revisar y actualizar las actuaciones de acogida al alumnado de nueva incorporación que están dentro del plan de acogida para adaptarlo a la nueva realidad con la que nos encontramos. Dicho plan se enmarca bajo las líneas generales del plan de inclusión regulado por la Orden Foral 69/2023 afectando a los planes de convivencia y plan de acción tutorial.

Las instrucciones de comienzo de curso y el plan de inclusión reflejan la relevancia de la acogida y atención a este alumnado con el fin de facilitar el proceso de adaptación a nuestro sistema educativo. En esta línea con este protocolo, nos planteamos dotar a profesorado, alumnado y familias de estrategias para facilitar dicho proceso.

INTRODUCCIÓN.

Una vez vista la justificación de la importancia de revisar el Protocolo de incorporación a alumnado de incorporación tardía en lo relativo a los aspectos emocionales, nos gustaría explicar en qué consiste esta revisión.

La llegada al centro educativo para el alumnado nuevo que procede de otros sistemas educativos o de otros centros de la Comunidad Foral, supone un duro impacto psicológico al tener que enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que desconocen casi todo: en muchos casos el idioma, sus compañeros y compañeras de clase, el centro con sus reglas propias, el tipo de actividad. Esto significa que debemos planificar una serie de respuestas educativas enmarcadas dentro del plano emocional, para favorecer la adaptación del nuevo alumnado y de la clase-aula en general.

La adaptación que debe realizar un alumno o alumna que llega a un centro no solo se ciñe a la parte organizativa y metodológica, sino al hecho de sentir emociones como nerviosismo, timidez, angustia, frustración, enfado en algunos casos, etc. Como orientadores y orientadoras podemos estructurar un plan de acogida, que incluya actividades concretas que cuiden de estos aspectos y promover una actitud positiva del profesorado y compañeros y compañeras de aula..

CUERPO DEL TRABAJO

A. Nivel de centro: comunidad educativa

El equipo directivo en colaboración con orientación educativa y el equipo docente son los encargados de la elaboración, organización y supervisión del plan de acogida del alumnado de incorporación tardía como parte del plan de inclusión, así como de dar pautas al resto de profesorado. Para ello, contamos con un documento (anexo-lista de comprobación) que nos permite hacer un seguimiento de las actuaciones que debe realizar cada persona y cumplimentar si se ha realizado o no. Es importante que a nivel de centro se realicen las medidas oportunas para facilitar la incorporación



tardía teniendo en cuenta a cada alumno o alumna que accede a nuestro centro, cuidando especialmente el aspecto emocional.

- * **Accesibilidad cognitiva.** Facilitar la accesibilidad a los espacios a través de apoyos visuales que faciliten la comprensión. Se trata de facilitar con imágenes y palabras clave que hagan referencia al espacio en el que se encuentra (por ejemplo aula de música).
- * **Horario visual accesible.** Igualmente se le puede facilitar un horario en el que aparezca el nombre de las asignaturas y la imagen del libro o de lo que trata dicha asignatura. Esta medida orientará al alumnado qué asignatura le corresponde en cada momento y al alumnado con desconocimiento del idioma facilitará el aprendizaje del idioma al poder asociar cada palabra a una imagen.
- * **Establecer una persona de apoyo** (responsable de convivencia/ profesorado figura bienestar emocional) que facilite el apoyo emocional los primeros días. Este profesor/a aprovecharía sus horas de convivencia u otras horas para poder hablar con el alumno o alumna sobre qué necesita para comenzar la jornada escolar y cómo ha terminado. En el caso de no tener personal que hable su idioma, igualmente tendrá un acompañamiento y un momento dedicado para el alumno o alumna.
- * **Acogida y visita por el centro educativo.** Desde el equipo directivo se realizará una acogida y presentación del centro a la familia para que conozcan cómo es el centro y cómo se trabaja en el mismo. Se le facilitarán por escrito las normas de convivencia y un resumen explicativo de las asignaturas que va a cursar su hijo o hija..
- * **Participación de la familia en la coordinación inicial de la RED de buen trato.** (En esta coordinación estarán presentes los Servicios Sociales de Base, salud y centro educativo así como mediadora intercultural si se considera oportuno). Se trata de ofrecer un espacio de acogida a la familia en la que los diferentes agentes que intervienen en la llegada de un menor a un nuevo sistema puedan compartir y participar de una sesión conjunta. El objetivo es conocer la situación de partida y la realidad de la familia y así poder ofrecer información y recursos ajustados a sus necesidades (educativos, socio-sanitarios, recursos comunitarios, de ocio,...).

B. Nivel de aula: Trabajo con el alumnado

Como primera medida dentro del aula, todo el alumnado deberá llevar una pegatina con su nombre, con el objetivo de que el nuevo alumno/a vaya aprendiendo el nombre de sus compañeros y compañeras de forma autónoma.

De forma paralela, se establecerán las siguientes actuaciones:

→ **Mentoría Individual:** se establecerá el primer día de incorporación del alumno/a.

- Asignar al alumno/a un mentor que hable su mismo idioma y que pueda guiarlo personalmente. En caso de que hable castellano, simplemente se asignará un alumno/a prosocial que tenga habilidades empáticas.
- El mentor puede proporcionar apoyo emocional, responder preguntas y brindar orientación específica sobre las técnicas de actuación.
- Si son de corta edad, el mentor podrá obtener ayuda de su tutor o tutora.
- El mentor será designado por el profesorado tutor.

→ **Círculo de Emociones con Personajes:** Se realizará en la primera semana de llegada. Se llevará a cabo en torno al tercer día de incorporación, si las circunstancias lo posibilitan.

- En lugar de simplemente compartir una emoción, pide a los estudiantes que elijan un personaje de cuento de hadas o de dibujos animados que representa la emoción que están sintiendo.
- Después, pueden compartir por qué eligieron ese personaje y cómo se sienten al actuar como él.
- La dinámica será llevada a cabo por el tutor/tutora.

→ **"Sabores del Mundo":** se llevará a cabo 5 días después de la llegada del alumno/a.

Objetivos:

- Promover la apreciación de diversas culturas a través de la comida.
- Fomentar la inclusión y la interacción entre los participantes.



- Proporcionar un espacio para compartir experiencias culturales.
- El tutor será el encargado de promover esta actividad

Pasos:

- **Invitación:** Invita a participar en la actividad a todo el alumnado y profesorado que participen dentro de la clase.
 - **Planificación:** Organiza un día para llevar a cabo la actividad que consistirá en un almuerzo. Cada cual deberá traer un almuerzo que sea característico de su persona, de su cultura o simplemente que le guste. La actividad como tal, puede llevarse a cabo el último día de la semana o, a los 5 días escolares de la llegada del alumno.
 - **Confirmación de Participación:** El segundo día de llegada del nuevo alumno/a, se comentará la actividad que se va a realizar y, se pide que un día antes del almuerzo, expliquen a sus iguales que es lo que van a traer y por qué es importante para ellos y ellas. **Presentación de Platos:** Organiza un espacio donde cada participante pueda presentar su plato y compartir información sobre su origen, ingredientes y tradiciones o intereses.
 - **Actividades Adicionales:** Considera incluir actividades adicionales, como música o danzas tradicionales, para enriquecer la experiencia cultural.
 - **Discusión y Reflexión:** Al final del recreo, facilita una discusión abierta sobre las experiencias compartidas y las lecciones aprendidas; animar a los participantes a reflexionar sobre cómo la comida puede ser un puente para comprender y apreciar otras culturas.
 - **Registro Fotográfico:** Documenta el evento con fotografías y compártelas con los participantes; Puedes crear un pequeño álbum o presentación que capture la diversidad cultural de la experiencia.
- **Talleres de Dinámicas de grupo y Expresión Corporal:** Se llevará a cabo en la primera sesión de educación física.
- Ofrece actividades donde los alumnos puedan explorar y mejorar su capacidad para comunicar emociones a través del movimiento y la postura.
 - Llevar a cabo actividades de cohesión grupal.

C. Nivel equipo docente: Trabajo con el profesorado

El equipo docente debe implicarse y ser partícipe de las medidas que se pongan en marcha así como de la metodología inclusiva que se lleve a cabo.

Las actividades propuestas para el grupo aula están pensadas para llevarlas a cabo por todo el equipo docente y no por el tutor o tutora únicamente. El éxito de este proceso depende de la colaboración (a nivel funcional pero también actitudinal) de todo el equipo docente.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, queremos resaltar la importancia de poner el foco en los aspectos emocionales en concreto en este tema de la incorporación tardía, pero en general en todos los procesos educativos de los centros. Además, no debemos de perder de vista, en todos los casos, que las circunstancias que rodean el proceso de incorporación es diferente en cada situación y requiere de medidas personalizadas. Cada niño o niña y su entorno son diferentes y no en todos los casos se pondrán en marcha todas las medidas. El trabajo colaborativo es imprescindible para lograr que este proceso sea coherente y eficaz, ya que depende de toda la comunidad educativa.

Por todo ello, con este trabajo pretendemos facilitar a la comunidad educativa estrategias y propuestas para mejorar el proceso de acogida. Poder contar con un protocolo unificado y que contemple varias opciones funcionales y prácticas para el día a día en el aula. Además somos conscientes del trabajo que implica el desarrollo de las propuestas pero también de la necesidad de llevarlas a cabo con implicación y empatía.



REFERENCIAS Y ANEXOS

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2010-16-5110/Documento.pdf>

Etxeberría, F., Garmendia, J., Murua, H. y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27.

https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2018/08/acogidaalunmi_res_27.pdf

Ferrer Planchart, S.C. (2021). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación*, 45(1).

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41372/45330>

Orden Foral 69/2023, de 21 de agosto, del consejero de educación, por la que se regula la inclusión educativa en centros docentes no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra.

ANEXO I. PROTOCOLO DE ACOGIDA PARA ALUMNADO QUE SE INCORPORA UNA VEZ INICIADO EL CURSO 23-24

ALUMNO:

Fecha	ACCIÓN	Responsable	Firma
	Apertura del documento: Protocolo de Acogida para Nuevo Alumnado	Secretaría	
	Entrega del documento de matriculación y listado de documentos necesarios para la matriculación	Secretaría	
	Tramitar la solicitud de matrícula	Secretaría	
Entrega del Protocolo a Orientación			
	Entrevista Orientación-familia si no aporta expediente académico	Tutor/a u Orientación	
	Determinar si son necesarias medidas de apoyo educativo para el alumno en base a la información aportada por la familia. Realizar una valoración psicopedagógica si fuera necesaria.	Orientación	
¿Ha sido necesaria la entrevista con la familia?			
¿Ha sido necesaria valoración psicopedagógica?			
Entrega del Protocolo a Jefatura de Estudios			
	Asignación del alumno/a a un grupo según del Documento de Criterios de Asignación de Grupo para Nuevo Alumnado. Realización de pruebas de nivel si fuera necesario.	Jefatura de Estudios y Tutor/a	
	Comunicar en secretaría la inclusión del alumno en las listas del grupo a través de EDUCA	Jefatura de Estudios	
	Información al equipo docente y a la familia del grupo asignado (según pruebas de nivel) y fecha de inicio.	Jefatura de Estudios	



	Comunicación al tutor/a de la necesidad de mobiliario o readaptación en el aula de referencia en la que ha sido asignado el alumno/a.	Jefatura de Estudios	
	<p>A nivel de centro (Cómo se explica en el artículo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepción del alumno/a. - Información del grupo y tutor/a asignado. - Entrega de horario, calendario y agenda. - Visita a los espacios que conforman el centro. - Acompañar al alumno/a al aula y hacer la presentación correspondiente (persona de apoyo). - Colaboración de familia en RED (con la ayuda de orientación). 	Jefatura de Estudios	
Entrega del Protocolo a Secretaría			
	Entrega de listado de libros y materiales.	Secretaría	
	Entrega de libros del Programa de Gratuidad.	Secretaría	
	Información de los servicios de comedor y transporte.	Secretaría	
	Entregar claves de acceso a EDUCA a la familia.	Secretaría	
	Entregar copias de informes a Orientación.	Secretaría	
	Archivar documentos originales que ha aportado la familia	Secretaría	

Entrega del Protocolo a Tutoría			
	<p>Reunión individual con el alumno/a y familias:</p> <p>Normas de convivencia, accesos al Centro, justificación de faltas, fechas de evaluación, normas relativas al Programa de gratuidad de libros y Programa de Chromebooks.</p> <p>Realizar dinámicas de acogida con el asesoramiento de Orientación: De forma paralela, se establecerán las siguientes actuaciones:</p> <p>A nivel de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentoría Individual. - Círculo de Emociones con personajes. - Sabores del mundo. - Talleres de Dinámicas de grupo y Expresión Corporal. 	Tutoría y orientación	
	Cumplimentación del documento Evaluación de la Acogida	Tutoría	





DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES EN UNA NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN

Autoría:
Alicia Burguete Elarre
Mila García Andión



Resumen:

Se busca evaluar la eficacia de un programa de intervención destinado a mejorar las habilidades sociales de una niña con Síndrome de Down en el entorno escolar. Para ello, se emplea una metodología de estudio de caso, que permite un análisis detallado de la situación particular de la niña.

Palabras clave:

Síndrome de Down, Habilidades sociales, intervención, fortalecimiento, Atención temprana.

INTRODUCCIÓN

La gestión de la discapacidad intelectual continúa siendo un desafío significativo en la trayectoria de las personas con síndrome de Down. La investigación ha desempeñado un papel fundamental en la mejora tanto de la atención médica como de la calidad de vida de este grupo, logrando avances notables.

En este contexto el artículo que se presenta, tiene como objetivo diseñar un programa de intervención para mejorar las habilidades sociales en el aula en una niña de 3 años con Síndrome de Down.

Con este programa, el propósito es resaltar la relevancia de desarrollar programas y estrategias de intervención educativa más específicos, subrayando la importancia de implementarlos para atender de manera efectiva las necesidades educativas particulares de cada caso.

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

La niña con Síndrome de Down enfrenta desafíos significativos en el desarrollo de habilidades sociales, lo cual impacta directamente en su capacidad para participar plenamente en interacciones sociales y actividades cotidianas. En un contexto más detallado, se observan áreas específicas que presentan dificultades importantes.

En términos de interacción con sus compañeros, se ha notado que la niña puede tener problemas para iniciar o mantener conversaciones. Este desafío se refleja en limitaciones para comprender las sutilezas de las interacciones sociales, como turnarse al hablar o interpretar el lenguaje corporal. Además, su participación en juegos y actividades grupales puede ser limitada, y se busca entender si experimenta dificultades al unirse a juegos existentes o al proponer actividades propias. La gestión de conflictos también podría ser un área desafiante, y se observa cómo la niña aborda situaciones conflictivas o expresiones emocionales en otros.

En cuanto a su participación en actividades sociales, se evalúa cómo se integra en el entorno escolar. Se busca comprender si muestra reticencia

a participar en discusiones en clase o a trabajar en proyectos grupales. Asimismo, se analiza su respuesta a estímulos sociales, como saludos, expresiones de afecto o cambios en el entorno, para entender su nivel de comodidad y comprensión de las señales sociales.

Otros aspectos relevantes incluyen la observación de su comunicación no verbal, como contacto visual, expresiones faciales y gestos, elementos cruciales para la expresión y comprensión de emociones. Además, se examina su colaboración con adultos, como maestros y terapeutas, para determinar si se siente cómoda expresando sus necesidades y comprende las instrucciones dadas.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Diseño de una Propuesta de Intervención para Fortalecer las Habilidades Sociales en una Niña con Síndrome de Down.

1. FASE DE INICIACIÓN

1.1. Objetivos específicos:

- Identificar las habilidades sociales específicas que presenta la niña con Síndrome de Down en el entorno escolar.
- Evaluar las necesidades individuales de la niña en términos de habilidades sociales, incluyendo fortalezas y áreas de mejora.
- Seleccionar estrategias y actividades de intervención adecuadas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales en la niña de acuerdo con sus características y necesidades.
- Implementar el programa de intervención en el aula, adaptando las actividades según el ritmo de aprendizaje y las capacidades de la niña.
- Evaluar periódicamente el progreso de la niña en el desarrollo de sus habilidades sociales y ajustar el programa de intervención según sea necesario.



1.2. Fase de desarrollo del Programa:

El programa de intervención se divide en tres fases:

► Fase 1: Información y coordinación:

OBJETIVOS Y ACTIVIDADES:

* Informar al Centro Educativo:

- Organizar una reunión con el equipo docente y el equipo directivo para presentarles el caso de Paola y explicarles el programa de intervención que se llevará a cabo.
- Comunicar los objetivos específicos del programa y la importancia de la colaboración entre todos los profesionales y la familia de Paola.
- Presentar un informe detallado sobre las actividades planificadas, la temporalización y los roles de cada miembro del equipo educativo en la implementación del programa.
- Duración: 40 minutos.

* Charla con las Familias:

- Organizar una reunión con los padres de los niños del aula de Paola para informarles sobre el programa de intervención y la importancia del desarrollo de habilidades sociales en los niños.
- Explicar las actividades específicas que se llevarán a cabo en el programa y cómo afectarán a sus hijos.
- Proporcionar recursos y materiales informativos sobre el síndrome de Down y estrategias para fomentar las habilidades sociales en casa.
- Duración: 40 minutos.

* Reunión con la Familia de Paola:

- Mantener una reunión individual con la familia de Paola para brindarles orientación y apoyo sobre cómo abordar la problemática y apoyar a Paola en casa.

- Proporcionar técnicas y estrategias específicas para enseñar nuevas conductas a la niña, con énfasis en el refuerzo positivo.
- Explicar detalladamente el uso del refuerzo positivo, incluyendo la selección de conductas a reforzar, la elección del refuerzo adecuado y la aplicación efectiva del mismo.
- Duración: 60 minutos.

En estas actividades se busca establecer una comunicación efectiva con el centro educativo y las familias, así como brindarles el apoyo y la información necesaria para comprender y participar en el programa de intervención para mejorar las habilidades sociales de la niña.

► Fase 2: Preparación:

OBJETIVOS:

* Conocer los materiales y técnicas:

- Presentar a Paola los materiales y las técnicas que se utilizarán durante la intervención.
- Mostrarle de manera visual y práctica los recursos que se utilizarán, como instrumentos musicales, grabaciones de música, fichas de actividades, entre otros.
- Explicar detalladamente el propósito de cada material y cómo se utilizará en las actividades planificadas.

* Relacionar a la niña con la técnica:

- Establecer una conexión con Paola mediante las técnicas y los materiales presentados.
- Observar la reacción de Paola ante los diferentes elementos y determinar cuáles son los que despiertan mayor interés en ella.
- Utilizar estrategias de comunicación no verbal, como el lenguaje corporal y el tono de voz, para generar confianza y motivación en Paola hacia las actividades propuestas.



ACTIVIDADES:* **Presentación de materiales:**

- Preparar una sesión en la que se exhiban todos los materiales y recursos que se utilizarán en el programa de intervención.
- Invitar a Paola a explorar los diferentes materiales y manipularlos según sus preferencias.
- Proporcionar una descripción detallada de cada material y su función dentro de las actividades.

* **Interacción con las técnicas:**

- Realizar actividades prácticas y lúdicas que involucren las técnicas a utilizar, como jugar con instrumentos musicales, bailar al ritmo de la música, realizar juegos de imitación, entre otros.
- Observar las reacciones de Paola frente a las diferentes actividades y registrar sus preferencias.
- Fomentar la participación activa de Paola mediante el refuerzo positivo y la celebración de sus logros y esfuerzos.

▶ **Fase 3: Intervención grupal:**

En esta fase el objetivo es llevar a cabo actividades grupales que promuevan el desarrollo de habilidades sociales en la niña y sus compañeros de clase. Estas actividades se centrarán en el uso de la danza y la música, aprovechando el interés y la motivación de Paola en estas áreas para fomentar su participación y su interacción con los demás niños.

EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS**1. Variables**→ **Variable I: Habilidades Sociales (HHSS)**

Descripción: Evalúa la capacidad del niño para interactuar y comunicarse efectivamente con sus compañeros y adultos en diferentes situaciones sociales.

Indicadores:

- Iniciativa para entablar conversaciones o participar en actividades grupales.
- Habilidad para escuchar activamente a los demás y responder de manera adecuada.
- Expresión de emociones de manera apropiada y empática.
- Capacidad para resolver conflictos de manera constructiva.
- Participación en actividades de grupo de manera activa y cooperativa.

→ **Variable II: Comunicación Verbal**

Descripción: Evalúa la capacidad del niño para expresarse verbalmente, utilizando un lenguaje claro y comprensible.

Indicadores:

- Uso adecuado del vocabulario para expresar ideas, necesidades y emociones.
- Fluidez y claridad en la pronunciación de palabras y frases.
- Capacidad para seguir instrucciones verbales y participar en conversaciones grupales.
- Adaptación del lenguaje según el contexto y la audiencia.
- Utilización de preguntas y respuestas para mantener la comunicación.



→ Variable III: Interacción Social

Descripción: Evalúa la capacidad del niño para relacionarse con sus compañeros y adultos, estableciendo vínculos sociales positivos.

Indicadores:

- Participación en actividades de juego y colaboración con otros niños.
- Iniciativa para buscar la interacción social y la compañía de sus pares.
- Capacidad para compartir y tomar turnos durante las actividades grupales.
- Respeto por las normas sociales y las diferencias individuales de los demás.
- Demostración de empatía y sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos de los demás.

→ Variable IV: Estatus Social

Descripción: Evalúa la posición del niño dentro del grupo social, considerando su popularidad, aceptación y liderazgo entre sus compañeros.

Indicadores:

- Participación en actividades grupales como líder o facilitador.
- Nivel de aceptación y reconocimiento por parte de sus compañeros.
- Relaciones de amistad y compañerismo con otros niños.
- Inclusión en actividades sociales y eventos grupales dentro del entorno escolar.
- Impacto en el bienestar emocional y la integración social del niño en el grupo.

Estas variables proporcionarán una visión integral del desarrollo de habilidades sociales y la adaptación social de la niña dentro de su entorno escolar y comunitario.

2. Instrumentos

→ **Instrumento 1:** *Registro de Observación de Habilidades Sociales en el Aula.* Este instrumento evalúa las variables I, II y III, mediante la observación directa por parte de la docente.

→ **Instrumento 2:** *Cuestionario de Habilidades Sociales para Padres.* Este instrumento evalúa la variable I. La docente entregará el cuestionario a los padres/representantes. Este cuestionario consta de 60 ítems y tiene como objetivo recopilar información sobre las habilidades sociales de los niños en diversas situaciones sociales.

→ **Instrumento 3.** *Escalas de Apreciación Gráfica y Numérica para Evaluación de Habilidades Sociales:* Este instrumento tiene como objetivo evaluar la frecuencia con la que el menor realiza ciertas conductas sociales en diferentes situaciones.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Con la elaboración de este trabajo, se ha podido profundizar en la comprensión del Síndrome de Down, incluyendo aspectos como su historia, características, alteraciones y desarrollo típico en las personas afectadas (Fernández, 2015).

Es fundamental que las personas con discapacidad, como las que personas con síndrome de Down, adquieran habilidades sociales desde temprana edad. Estas habilidades les permiten relacionarse de manera efectiva con su entorno, resolver problemas, fortalecer su autoestima, fomentar la iniciativa y desarrollar la autonomía necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana.

Se espera que el contenido de este trabajo resulte útil para familias, estudiantes y profesionales que tengan interés en el síndrome de Down y en el desarrollo de habilidades sociales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apic Cueva, J. M. (2023). El juego mímico en el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 años (Bachelor's thesis, Carrera de Educación Inicial).

Bermúdez López, I. L., García Navarro, X., & Santos Muñoz, D (2020). Características del proceso educativo de los educandos con discapacidad intelectual para la orientación profesional. *Conrado*, 16(75), 238-242.

Berástegui, A., & Corral, S. (2021). La “ventaja del síndrome de Down” en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual.

Corral De Blas, M. (2023). Programación de estimulación de competencias emocionales en el aula de infantil.

Durán, A. S. (2023). Instituciones de Asistencia Privada como alternativa para favorecer la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual: Estudio de dos casos de Solidaridad y Acción Colectiva en Querétaro.

Díaz-Hernández, D. J., Torres-Gómez, I. P., Arango-Martínez, A. M., Manrique-Hernández, R. D., & Gallo-Bonilla, J. E. (2020). Aspectos genómicos, transcriptómicos y del diagnóstico en el síndrome de Down. *Medicina & Laboratorio*, 24(1), 37-56.

Delgado García, A. R. (2017). Habilidades sociales en Educación Infantil

Esparza-Ocampo, K., Chaidez-Fernández, Y., Magaña-Ordorica D., Angulo-Rojo, C., Fernández Morales, A.D. (2015). Aspectos generales sobre el Síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 2, Número 1, 33-38. <http://riai.jimdo.com>

Flórez, J. (2018): “La comprensión actual de la discapacidad intelectual” en *Sal Terrae*, n° 106, pp: 479-492.

Fredes, D., Astudillo, P., & Lizama, M. (2021). Inicio tardío de programas de atención temprana en niños y niñas con síndrome de Down. *Andes pediátrica*, 92(3), 411-419.

López, S. M. (2023). Atención a las personas con discapacidad intelectual: Calidad de vida y apoyos. Programa de doctorado en biomedicina, 55

Lormendez, N., & Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: La mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 375-409. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>

Mariche Collantes, X. E. P. (2019). Las habilidades sociales en los niños con Síndrome de Down leve de cuatro años, Magdalena del Mar, Lima 2018.

Martín Valenciano, L. (2022). Una propuesta de intervención basada en el juego y en el desarrollo de las habilidades sociales de un alumno con síndrome de Down (Bachelor's thesis).

Rangel-Baca, A. (2023). Intervención para el desarrollo de habilidades sociales en un niño con síndrome de Down. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 6(11), 6-24.

Silva Díaz, M. D. L. Á. (2019). Estrategia de habilidades sociales para la adaptación en el desarrollo escolar de niños con Síndrome de Down de la sección “Cariñositos” de 5 años de la Institución Educativa 184 Baños del Inca-Cajamarca, año 2015.

Tenesaca, E. M. C., & Intriago, R. P. L. (2023). Manualidades infantiles para fortalecer el trabajo en equipo y las habilidades sociales en preescolar: Children's crafts to strengthen teamwork and social skills in preschool. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 1292-1311.

Zamora, M. E. R., Pineda, J. G. U., & Borja, A. V. A. (2023). Estrategias lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños: una revisión de la literatura en los últimos 5 años. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1618-1638.

Zambrano Rivadeneira, A. D. P. (2018). Sistematización del proyecto fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes con Síndrome de Down de Inicial III de la Fundación El Triángulo ubicado en el sector de Ponceano Bajo Quito–Ecuador en el período de marzo–julio 2017 (Bachelor's thesis).





RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES EN FORMACIÓN PROFESIONAL. UN ANÁLISIS DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

Irene Caudevilla Yera

Nekane Díaz Orduña

M^a Pilar De Los Arcos Velázquez

Beatriz Martinez Lara



Resumen:

El presente artículo pretende analizar la situación de la educación afectivo sexual de la juventud en la actualidad, así como su implicación en el plan de acción tutorial y en el trabajo de orientación en los distintos ciclos de Formación Profesional. Al mismo tiempo, nos planteamos recopilar guías y recursos de interés para el alumnado, el profesorado y las familias en el proceso formativo. Se trata de poner en valor este tema indispensable para el crecimiento personal del alumnado y como parte indispensable de nuestra labor de acompañamiento en la formación profesional.

JUSTIFICACIÓN

Hemos seleccionado el tema de las relaciones afectivo-sexuales por el impacto directo en el desarrollo personal de la juventud, tanto de manera positiva como negativa. Las experiencias emocionales en esta etapa de la vida pueden influir en la autoestima, las habilidades interpersonales, la salud mental, y la manera en que nuestro alumnado de Formación Profesional gestiona sus relaciones profesionales en el futuro. Además, es posible que los conflictos emocionales o relaciones problemáticas puedan interferir en su rendimiento académico y profesional.

A lo largo de la etapa de Formación Profesional, los y las jóvenes van adquiriendo más independencia, lo que también puede conllevar a una mayor autonomía en sus relaciones afectivas y sexuales. En este proceso, deben aprender a equilibrar la vida profesional con la personal, lo que implica desarrollar habilidades de gestión del tiempo y establecer límites saludables tanto en sus relaciones personales como en el entorno laboral.

En este sentido, de acuerdo con el Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, una de nuestras funciones, como orientadoras es la de colaborar en la formulación de las propuestas de los Planes de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional, de acuerdo con las directrices de los órganos de coordinación pedagógica, así como en su organización y desarrollo, conjuntamente con la jefatura de estudios, incorporando la perspectiva de género en dichos planes. (art. 5.2). Por otra parte, la Orden Foral 120/2024, de 24 de diciembre, justifica el Plan de Coeducación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra como una oportunidad de seguir avanzando en el camino hacia la igualdad y el buen trato en todas las etapas educativas no universitarias.

Asimismo, se indica que el Plan de Coeducación formará parte del currículo autonómico educativo de Navarra. Sin embargo, no se hace ninguna referencia a los currículos de los ciclos de Formación Profesional. Por ello, hemos analizado la competencia general y las competencias profesionales, personales y sociales de los ciclos formativos de grado básico, grado medio y grado superior y no se reflejan en los Decretos Forales que los regulan.

LA ADOLESCENCIA HOY: LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES (NECESIDADES Y RIESGOS).

La adolescencia es una etapa de transición bio-psico-social entre la infancia y la edad adulta, que ocurre entre los 10 y los 20 años, caracterizada por cambios físicos, psicológicos y sociales. La juventud, comprendida entre los 15 y los 25 años, abarca el final de la adolescencia y el inicio de la vida adulta, período marcado por el desarrollo de la personalidad, el proceso de socialización y la integración en la sociedad (Silva, 2007).

Esta etapa resulta decisiva en la formación del individuo como persona adulta, ya que se construyen los ejes básicos de la identidad juvenil y adulta. Para lograr dicha construcción, la persona adolescente experimenta cambios muy importantes, que implican el distanciamiento de rasgos y comportamientos a los que se hallaba acostumbrado/a correspondidos al período infantil, para iniciarse en otros acordes a la etapa de desarrollo en la que se encuentran: Quién soy, cómo luzco, a quién atraigo, cómo me gustaría que sea mi pareja, cuándo me inicio sexualmente...

De la misma manera, es una etapa muy relevante en relación a las necesidades de vinculación afectiva y las necesidades sexuales debido a las transformaciones biológicas y psicosociales que tienen lugar (Fuertes, 2019). Lo vemos a continuación.

Relaciones afectivo sexuales

Helen Fisher (2004) identifica tres sistemas emocionales que se activan desde la pubertad: el deseo sexual, la atracción y el apego, que promueve vínculos afectivos duraderos. La forma en que cada adolescente integra estos sistemas depende, en parte, del tipo de apego que haya desarrollado, influyendo así en sus relaciones afectivo-sexuales.

En la actualidad, la búsqueda de pareja o de vínculos afectivos y/o sexuales *en línea* se ha normalizado entre adolescentes, una tendencia que se intensificó tras la pandemia de COVID-19. Las nuevas tecnologías están completamente integradas en la vida social y afectiva de los y las adolescentes (Chakravarty et al., 2023), aunque no están exentas de riesgos.



Uno de los problemas más alarmantes, según numerosos estudios, es la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, conocida como *dating violence*, que afecta a adolescentes de todas las edades, géneros, orientaciones sexuales y contextos socioculturales (Álvarez et al. 2024; Gallego et al., 2023; Méndez, 2023). Las formas de control, como vigilar horarios, limitar relaciones con familiares o amistades, o prohibir trabajar o estudiar, siguen presentes y, preocupantemente, normalizadas. Según el estudio “Percepción social de la violencia de género” (Delegación del Gobierno y CIS, 2022), uno de cada tres jóvenes no identifica este tipo de conductas como violencia.

En este contexto de vulnerabilidad afectiva y relacional, unido al uso intensivo de tecnologías y redes sociales, resulta imprescindible profundizar en los riesgos específicos que presentan las redes sociales en el ámbito de las relaciones afectivo-sexuales.

Riesgos en las redes sociales

Desde los centros educativos se promueve una visión positiva de la sexualidad como parte esencial del desarrollo personal. No obstante, es crucial tener en cuenta la creciente exposición de los y las adolescentes a riesgos, tanto en el contacto físico como en el entorno digital. En muchos casos, los conflictos que alteran la convivencia en el aula tienen su origen en interacciones ocurridas en redes sociales, donde la falta de cultura de privacidad y la presión grupal aumentan la vulnerabilidad del alumnado.

La hipersexualización mediática, la inmediatez de las comunicaciones y el escaso control sobre los contenidos compartidos pueden derivar en situaciones de riesgo como el **sexting**, el **ciberacoso**, la **sextorsión**, el **grooming** o la **pérdida de intimidad** a través de la geolocalización. Estos fenómenos no solo afectan la salud psicológica del alumnado, sino que pueden acarrear consecuencias legales, incluso para quienes difunden o reciben contenidos sin ser conscientes de su implicación.

Ante esta realidad, es fundamental potenciar una cultura de la privacidad y la protección, favoreciendo que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico respecto al uso de la tecnología, y fomentando un entorno

de confianza donde puedan recurrir a la ayuda adulta ante cualquier situación de riesgo. La prevención no pasa solo por la prohibición, sino por **una educación sexual integral** que combine derechos, afectividad y seguridad, adaptada a la realidad del entorno digital en el que se mueven. Una educación sexual que promueva habilidades socioemocionales, actitudes igualitarias, conciencia crítica y la regulación emocional frente a situaciones complejas o de conflicto.

Un punto de partida esencial es conocer las inquietudes, características e intereses de los y las adolescentes en la actualidad. Según el estudio realizado por la Liga Española de la Educación por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España (2020) “*La salud integral de adolescentes y jóvenes. Educando la sexualidad. Imaginarios, nuevas prácticas sexuales y sus consecuencias*” se observa lo siguiente:

- Los iguales son el principal recurso para hablar de sexualidad entre ellos/as.
- Existe un uso frecuente de internet para resolver dudas; aunque persiste un gran desconocimiento sobre los recursos disponibles en salud sexual y reproductiva.
- Se mantiene un alto consumo de pornografía en los y las jóvenes, dado su fácil acceso.
- Persiste el mito del amor romántico, siendo necesario fomentar una educación sexual que no solo informe, sino que promueva el deseo responsable y la gestión emocional.
- Las discusiones de pareja por celos son muy comunes (67%) y el miedo a la primera relación sexual sigue presente, principalmente asociado a inseguridades físicas y emocionales.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y RECURSOS EDUCATIVOS PARA COMUNIDAD EDUCATIVA

En cuanto al tipo de actividades a realizar, se considera la realización de sesiones específicas a lo largo de curso, que formen parte de la Programación Anual de Actividades (PAA) de los centros y en el marco del Plan de Acción Tutorial.

Así, para el alumnado, se propone la utilización de vídeos explicativos que, con la intervención del profesorado, fomenten la reflexión del alumnado. Como temas de interés, se consideran algunos conceptos básicos relacionados con la sexualidad: la identidad de género, la orientación sexual, la afectividad y las precauciones que se deben tomar antes y durante el acto sexual. De este modo, se trata de fomentar un enfoque tolerante, que normalice la pluralidad y el buen trato.

Con respecto al equipo docente, la participación en formaciones específicas, que de forma periódica organizan diferentes organismos, es una apuesta y compromiso que enmarcamos en el Plan de Coeducación del centro.

En cuanto a las familias, la planificación de sesiones de formación con diferentes formatos, siempre dando voz a sus necesidades e intereses, se considera una actuación necesaria para construir una sociedad más igualitaria. Así, esta propuesta puede tener como eje de trabajo, por una parte, la visibilización de la diversidad sexual existente; por otra parte, el abordaje en la familia de la educación sexual, la prevención y la responsabilidad afectivo-sexual.

A continuación, se presenta una selección de materiales y recursos educativos para el fomento de las relaciones afectivo-sexuales sanas en el marco de la Formación Profesional. Se trata de una propuesta de recursos dirigida, de forma más específica, a diferentes componentes de la comunidad educativa, si bien se consideran que pueden ser utilizados indistintamente a criterio de cada profesional.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL

PROFESORADO

- Arrillaga, A. (2024). [Infecciones de Transmisión Sexual \(ITS\) "contexto actual"](#)
- Camacho-Miñano, M.J. y Rich, E. (Coords) (2024). [Guía Salud digital y género.](#)
- Colegio Oficial de la Psicología de Madrid (2024). [Hablemos de educación afectivo sexual para qué cómo cuándo y quiénes](#)
- Gobierno de Navarra. [Campaña por el buen trato en las relaciones](#)
- Gobierno de Navarra. Skolae. [Educación afectiva y sexual positiva, saludable y respetuosa con la diversidad](#)
- Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de la Igualdad. [Navega por Internet con seguridad. Consejos para no enredarte](#)
- Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de la Igualdad (2015). [Juventud y relaciones afectivo-sexuales Navarra 2025](#)
- Sánchez, E. y Honrubida, M. (s.f). [Guía de educación sexual para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo](#)
- Rodríguez, J.A. (coord.). [Guía desarrollo de la sexualidad sana: Y tú ¿qué sabes de eso?](#)
- Sanmartín, A., Kuric, S. y Gómez, A. (2024). [Generación expuesta. Jóvenes frente a la violencia sexual digital](#)
- Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. [Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar, para el curso escolar 2024-2025](#)



ALUMNADO**NUEVAS MASCULINIDADES**

- DGCES. [¿Qué es la diversidad sexual. Explicación fácil?](#) Video
- FAD (2023). [Los hombres sí lloran. Episodio 1: Masculinidades igualitarias.](#) Podcast
- FAD (2023). [Los hombres sí lloran. Episodio 2: ¿Afecta la masculinidad al bienestar?](#) Podcast
- FAD (2023). [Los hombres sí lloran. Episodio 3: La mansofera, el universo misógi-no digital.](#) Podcast
- Plena Inclusión. [Promotoras diversas. Información sobre derechos sexuales y reproductivos.](#) Podcast.
- Poeta, F. [Construyendo nuevas masculinidades.](#) Video

CONSENTIMIENTO SEXUAL

- Emmeline May and Blue Seat Studios. [Consentimiento sexual explicado con té.](#) Video
- Joy, S. [La palabra más sexy es...](#)
- Planned Parenthood. [When Someone Definitely Wants to Have Sex \(Qué hacer cuando estás seguro/a de que la otra persona quiere tener relaciones sexuales\).](#) Video
- Planned Parenthood. [When Someone Isn't Quite Sure If They Want to Have Sex \(Qué hacer cuando no estás seguro/a de que la otra persona quiera tener relaciones sexuales\).](#) Video
- Patatabrava TV. [¿Cómo detectar el maltrato emocional en una pareja?](#) Video

PORNOGRAFÍA

- Dale una vuelta. [Cómo afecta la pornografía nuestras vidas/How does porn affect our lives?](#) Video
- García, J.L. [La Pornografía: efectos y prevención.](#)
- Ribeiro, D. [Hablemos de... Sexualidad](#)
- Save the children. [Tenemos que hablar del porno](#)
- Video "Generación PORNO" [Video Generación Porno EITB](#)

CÓMICS

- Bechdel, Alison (2005). *Unas bollos de cuidado y otras formas de vida singulares.* Editorial: La Cúpula
- Bechdel, Alison (2014). *Lo indispensable de unas lesbianas de cuidado.* Editorial: Reservoir Books

- Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. [Cómics feministas](#)
- Sánchez, JM; Buscató, N.; Bellver, I.; Gortázar, P. (coords.) (2012). [DESEO historias sobre sexualidad.](#)

LIBROS

- Dahl, E.S. y Nina Brochmann, N. (2018). *El libro de la vagina: todo lo que necesitas saber y que nunca te has atrevido a preguntar.* Editorial: Grijalbo
- Romero, C. (2016). *El Libro Rojo de las niñas.* Editorial: Contar En Tribu
- Romero, C. y Marín, F. (2018). *El libro violeta. Más allá del rosa y el azul.* Editorial: Ob Stare
- Romero, C. y Marín, F. (2021). *El Libro dorado de los niños: No hay poder sin amor.* Editorial: Ob Stare
- Valcárcel, R. y Núñez, C. (2023). *Emocionario.* Editorial: Palabras aladas.

LECTURA FÁCIL

- Deulofeu, G. (2018). [La salud sexual. Claves para disfrutar de unos hábitos sexuales sanos y placenteros.](#) Lectura fácil.
- Deulofeu, G. (2021). [Sexualízate. Claves para conocer y cuidar tu sexualidad.](#) Lectura fácil.
- Dirección General de Juventud del Gobierno de Canarias (2023). [Cuida tu sexualidad. Cómo prevenir las violencias sexuales.](#) Guía para jóvenes en Lectura fácil.
- Ferreiro García, E. [La consulta de ginecología.](#) Lectura fácil.
- Gobierno de Navarra. Skolae. [Adaptación de la fichas Skolae para alumnado con NEAE](#)
- Peña, P. y Soriano, N. (2019). [Dibujando tu salud sexual.](#) Lectura fácil.
- Plena Inclusión (2018). [Guía práctica sobre sexualidad.](#) Lectura fácil.
- Plena Inclusión (2023). [Decálogo para prevenir enfermedades de transmisión sexual.](#) Lectura fácil
- Plena Inclusión (2023). [Decálogo de consejos para disfrutar de tu sexualidad de una forma segura.](#)



FAMILIAS

García, J.L. [La Pornografía: efectos y prevención](#)

Marroquí, M. (2024). [Cómo construir una educación afectivo sexual más allá del porno](#)

Planned Parenthood. [Infórmate sobre salud sexual y reproductiva](#)

Rodríguez, J.A. (coord.). [Guía desarrollo de la sexualidad sana: Y tú ¿qué sabes de eso?](#)

SERVICIOS DE APOYO A LAS RELACIONES AFECTIVO SEXUALES EN NAVARRA

- De carácter gratuito para la población -

[Centros de Atención a la Salud sexual y reproductiva \(CASSYR\)](#)

[Servicio de información y educación sexual para jóvenes](#)

[La casa de las mujeres](#)

[Kattalingune. Servicio de Atención Integral a personas LGTBI+ del Gobierno de Navarra](#)

[Recursos frente a la violencia hacia las mujeres](#)

[Centro de Atención Integral a las Violencias Sexuales \(CAIVS\)](#)

[Unidad de Atención a Víctimas con Discapacidad Intelectual \(UAVDI\)](#)

CONCLUSIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ORIENTACIÓN

Si bien la vida afectiva y sexual puede ser un aspecto importante en la vida de este alumnado, también es importante que sean conscientes de cómo sus relaciones pueden afectar su desempeño académico y profesional. Además, el contexto social y cultural en el que los y las jóvenes se desarrollan juega un papel importante en cómo entienden y viven sus relaciones afectivo-sexuales. Es por ello, que la formación profesional debería ser un espacio inclusivo donde se promueva la comprensión de las diversas perspectivas, valores y realidades sociales.

Con relación a nuestra labor de orientación en el marco de los centros de Formación Profesional, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, incluye la orientación profesional en el marco de las ofertas del Sistema de Formación Profesional, subrayando su importancia en los Grados C, D y E. Esto se justifica por la necesidad de acompañar el proceso formativo de cada persona.

Además, la propuesta se fundamenta en las líneas estratégicas del Plan de Coeducación (Orden Foral, 120/2024, de 24 de diciembre), en especial la línea estratégica 1. "Formación en coeducación para todo el profesorado, elaboración de recursos y acompañamiento para la comunidad educativa".

Por ello, como orientadoras de centros de Formación Profesional consideramos fundamental que esta formación incluya, además del desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales, el acompañamiento integral de los estudiantes en su crecimiento personal. En este marco las relaciones afectivo-sexuales pueden influir considerablemente en el bienestar de los estudiantes, por lo que ofrecer apoyo emocional y educativo en este ámbito puede ser clave para su éxito tanto en el ámbito profesional como personal. Es por ello, por lo que realizamos este análisis de la situación y compartimos esta propuesta de recursos educativos para la comunidad educativa en el marco de la Formación Profesional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badenes-Sastre, M., Lorente, M., y Expósito, F. (2023). Percepción social de la violencia de género. Futuros profesionales sanitarios: Actitudes, gravedad percibida y voluntad de intervención en casos de violencia de género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 14(1), 10-17.

Delegación del Gobierno para la *Violencia de Género (2018)*. *Percepción Social de la Violencia Sexual*. Libro 21. Colección contra la violencia de género Ministerio de la presidencia.

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Libro_25_Violencia_Sexual.pdf

España. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 1 de abril de 2022, núm. 78.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>

España. Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 22 de julio de 2023, núm. 174.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-1688>

Ficher, H. (2008). *Por qué amamos: naturaleza y química del amor romántico*. Ideas propias editorial.

Fuertes, A. y Gonzalez, E. (2019). *La salud afectivo-sexual de la juventud en España*. Revista nº 123 de Estudios de Juventud. Instituto de la Juventud INJUVE. Universidad de Salamanca.

Gobierno de Navarra. Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 29/11/2010, núm. 145; corr. err., BON 24/12/2010145.

<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2010/145/1/>

Gobierno de Navarra. Orden Foral 120/2024, de 24 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Coeducación del Departamento de Educación. Boletín Oficial de Navarra, 20/01/2025, núm. 12.

<https://bon.navarra.es/es/boletin/-/sumario/2025/12>

Liga Española de la Educación y la cultura popular (2020). *La salud integral de adolescentes y jóvenes. Educando la sexualidad. Imaginarios, nuevas prácticas sexuales y sus consecuencias*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España.

https://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2021/06/AF_B_informe_investigacion.pdf

Reyes, P.; Amaro, A.; Martínez, N., y Corral, S. (2024). *Adolescentes ante la violencia y los mitos del amor en las relaciones de noviazgo*. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Silva, S. (2003). *Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Editorial Ideas Propias.

Sobalvarro, S. S., Cepeda, J. A., Garcia, J. T., Jackson, C., Shiang, E., Chakravarti, S., y Reese, J. M. (2023). *The impact of COVID-19 on emotional, social, and behavioral health in adolescents with preexisting mental health concerns: A qualitative study*. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*, 11(2), 228-238.



RTI^{REN} ERABILERA D EREDUAN

Egileak:

Amaia Albizu
Eider Eguizabal
M. Kristina Gil
Elena Montoro
Elena Pueyo

2024-2025eko Nafar Gobernuko Hezkuntza
Orientazio lan taldea.



Laburpena:

Nafarroako Koordinazio Planak aurkeztutako proposamenen artean Esku-hartzeari Erantzunak gaia dago, hemendik aurrera Rtl-k, eta hezkuntza-ekitatean duen inplikazioagatik aukeratzen da. Azken urteotan, ikasturte-hasierako jarraibideetan eta Nafarroako ikastetxeetako gizarteratze-planetan, proposamen hori ikaskuntza-zailtasunei erantzuteko eta horiek ikastetxeetan ezartzeko esku-hartze gisa agertzen da.

Hasiera batean, euskarazko hezkuntza-esparruan baliagarriak izan zitezkeen tresnak eta materialak sortzea planteatu zen. Horretarako, erreferente teorikoak jaso ziren, hala nola Esku-hartzeari erantzuteko eredu liburua (2019) eta praktikoak, hala nola Irakurketaren arrakastaren adierazle dinamikoak (IDEL), 7. edizioa (2006).

Ondoren, lanean zehar, agerian geratu zen zaila zela euskarazko material zientifiko bat sortzea hezkuntza-metodologiei aplikatzeko, baita eredu horrek bere aplikazioan inplizituki eraman dezakeen hezkuntza-homogeneizazioari kritika egitea ere.

Gako-hitzak: Prebentzioa mailaka, detekzioa, pertsonalizazioa, anitzako laguntza sistema, baheketa, IDEL.

SARRERA

Azkeneko urteetan, inklusioaren eskutik, RTI agertu da eredu bat bezala, halaber, hainbat eskoletan, inklusio planean sartuta dago. Gure eskoletan nola garatzen ari den eta Rtl-aren urratsak garatzeko zer material erabiltzen ari den jakiteak koordinazio-lanerako abiapuntu bat ematen digu. Hala ere, orientazioko hainbat profesionalen bateratze-lanean ikusten denez, ez dago materialik ebaluazioetarako, datuetan oinarritutako erabakiak hartzerakoan, ez eta erantzun egokia emateko baliabide pertsonalen antolaketan ere.

Hori dela eta, Lehen Hezkuntzako 2. mailako ikasleak ebaluatzeko material bateratu bat sortu nahi saiatzen da, D hizkuntza-ereduko eskoletan datu objektibo, prebentibo eta bateragarriak emango dituen. Probak modu arduratsuan barematzeko aurkitutako zailtasunak dira oztopo nagusia.

Bestalde, eskolen metodologiak ikasgelako maila anitzeko erantzuna, taldeen antolaketa, irakaskuntza partekatua eta laguntza espezifikoak baldintzatzen dituzte. Beraz, esparru teorikotik esparru praktikora igarotzeko jarraitu den prozesua azaldu nahi izan da.

HELBURUA

Taldearen helburua, hasieran, maila anitzeko laguntza-sisteman oinarritutako Rtl-aren esparru teorikoari erantzun praktikoa ematea izan zen. Eredua eta taldean ordezkatzeko diren eskolen lan egiteko eta antolatze-ko moduak aztertu ondoren, helburua aurkitutako zailtasunak azaltzen dituen artikulu bat egitera aldatzen da.

METODOLOGIA

Lehen urrats batean, lantaldeak eredu horri dagokionez dituen alde zurreko kontzeptuak azalduko dira. Rtl-ean inplizituak diren kontzeptuen, ebidentzia zientifikoaren, behaketa ereduaren osagaien, ikaskuntza-au-

rrerapenaren kontrolaren, maila anitzeko sisteman esku hartzearen eta datuetan oinarritutako erabakiak hartzearen azterketa bat hasten da. Horretarako, informazioa biltzen dugu liburutik abiatuta; esku-hartze-ari erantzuteko eredia, J.E. Jiménezek koordinatua (2019) eta hainbat artikulu.

Kontzeptu teorikoak azaldu ondoren, adibide praktikoak biltzeari ekiten zaio, eta IDELren materiala aztertzen da, baita bere koadernotxo praktikoak ere, halaber, matematika arloan EVAMAT testa. Horrela, Lehen Hezkuntzako 2. mailan oinarritutako materiala garatzen hasi zen hizkuntzaren eta matematikaren arloan.

Koordinazio-saioetan, ebidentzia zientifikoari eta materialen fidagarritasunari buruzko gogoeta egiten da Rtl metodoan eta taldeak egindakoe-tan, eta hor aurkitzen dira oztopo handienak; horregatik, taldeak bere helburua birplanteatzen du.

RTI-REN NOZIOAK

National Center on Response to Intervention erakundeak (NCRTI, 2010) Rtl eredia definitzen du bere ezaugarri orokor eta bereizgarrietan, hala nola: ebaluazioa eta esku-hartzea hainbat mailaz osatutako prebentzio-sistema batean integratuta geratzen den eredia, eskola osoan ikasle-errendimendua maximizatu eta portaera-arazoak murriztu nahi dituen, eskolei honako hauek ahalbidetzen baitizkie:

- Ikaskuntzetan emaitza eskasak edo eskasak lortzeko arriskuan dauden ikasleak identifikatzea.
- Ikasleek izaten duten aurrerapena gainbegiratzea.
- Eraginkortasunari buruzko ebidentzietan oinarritutako esku-hartzeak eskaintzea.
- Esku-hartzeen intentsitatea eta izaera egokitzea, ikasle bakoitzaren erantzuteko gaitasunaren arabera.
- Ikasteko zailtasun espezifikoak edo bestelako ezintasunak dituzten ikasleak identifikatzea.

- Ereduak lortu nahi duen prebentzio-esparrua asmo bikoitz batean oinarritzen da:
- Ikasle guztien emaitzak hobetzea, maila anitzeko esku-hartze sistema bati esker.
- Arrisku-egoeran dauden ikasleei berehalako laguntza ematea, identifikatu ondoren, esan bezala.

Ereduak 4 osagai ditu, NCRTIk emandako definizioaren arabera, eta honako hauek dira:

1. Maila anitzeko laguntza-sistema. Jatorrizko ereduaren 3 mailen arteko piramide batek irudikatzen du, eta Juan E. Jiménezek eskainitako ereduaren berriz, 4 mailakoa. (2019, or.).

Ikuskera originalenean, hiru mailetakoa, maila anitzeko sistemaren ezaugarriak honako hauek dira esku-hartze prebentiboenean:

	Nori zuzendua eta taldekatze aukera	Instrukzioa	Denbora	Lekua	Ebaluazioen maiztasuna
1go maila	Ikasgela arrunteko ikasle guztiak, HHTik Lehen Hezkuntzako 3. mailara arte.	Curriculum arruntean eta ebidentzian oinarritua.	Ikasgaiaren ordutegian.	Gela arruntean.	Ebaluazioko hiru une ikasturtean zehar.
2.mala	Arriskuan dauden 5 ikasleko talde txiki homogeneous irakasle bakoitzeko.	Instrukzio espezifikoak eta gehigarriak edo osagarriak.	Egunero 40 edo 45 minutu.	Gelako aretoa edo ohikoa den beste tokiren bat.	Aurrerapenaren kontrola hilean behin.
3.maila	Prebentzioari erantzun ez dioten 3 ikasleko talde txiki homogeneous, 1 eta 2 irakasle bakoitzeko.	Esku-hartze intentsiboa eta banakakoa.	Egunero 60 minutu.		Aurrerapenaren kontrola hilean behin.

Fuente: Tomada y traducida parcialmente del NCRTI, 2010 y de J.E. Jiménez, coord., 2019 (desde Haager et al., 2007)

2. Baheketa: ikasgela bateko ikasle guztiekin erabiltzen den estrategia da, inklusioa sustatzeko. Ereduaren lehen urratsa da ikasteko zailtasunak goiz izateko arriskua duten ikasleak identifikatzeko.

3. Ikasleen aurrerapena kontrolatzea edo gainbegiratzea: eskolek eta, zehazki, irakasleek ikaslearen trebetasunak neurtzeko eta irakaskuntza-metodo jakin bati nola erantzuten dioten ikuskatzeko modua da. Neurketa horrek arlo espezifikoaren aurrerapenaren jarraipena egiten du, hala nola irakurketarena, ortografiarena edo matematikarena.

Ikasleak ezarritako denboraren hasieran, erdian eta amaieran ebaluatzea gomendatzen da, helburua lortzeko eta emaitzak instrukzioaren gainean berrelikatzea ahalbidetzeko.

4. Datuetan oinarritutako erabakiak hartzea.

Rtl Action Network-ek dio erabiltzen den Rtl sistema edozein dela ere, erabaki hauek hartu behar direla Rtl sortzeko:

1. Detekzio-datuen egokitasuna egiaztatzea;
2. Oinarrizko irakaskuntzaren doikuntzak eta gradu osoko, klase osoko eta talde txikietako esku-hartzeak planifikatu, inplementatu, administratu eta ebaluatzea;
3. Banakako esku-hartzeen plangintza, ezarpena, kudeaketa eta ebaluazioa;
4. Rtl eskola eta barruti batean ezartzeko arazoak ebaluatzea eta konpontzea.
5. Datuak erabiltzea sistema mailan hezkuntza-baliabideak esleitzeko eta hezkuntza bereziko hautagarritasun-beharra zehazteko.

RTi-ren informazioa jaso ondoren, ebaluaziorako hainbat material egitea pentsatu zen, beste tresna batzuetan oinarrituta: Kanarietako IDEL, EVA-MAT, Nafarroako Hezkuntza mailako probak. Hizkuntza idatziaren zailtasunak goiz detektatzeko protokoloak (CREENA).

Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS); gaztelaniazko bertsioa IDEL da, Irakurketaren Arrakastaren Adierazle Dinamikoak

IDEL IKZ izateko arriskua duten ikasleengan zentratuta dago. Hau da, eredu honen bidez zailtasunak prebenitu eta aurreratu nahi dira, haurraren erantzuna goiz identifikatuz eta arian-arian ebaluatuz. Abiapuntu gisa, haurrek esku-hartze horri aurre egiten badiote, beren zailtasunak ez dira heziketa desegoki baten ondorio. Proposatutako ereduak asko dira, baina guztiak bat datoz maila anitzekoak izatean.

Irakatsi beharreko irakurketa-osagai edo -trebetasun nagusiak:

NRPren txostenaren azterketak (2000) Bost Ideia Handiak definitu zituen:

- 1. Kontzientzia fonemikoa:** Hitz egindako hitzak fonema izeneko zati txikiagoez osatuta daudela deskubritzen ikasi behar dute haurrek.
- 2. Ezagutza alfabetikoa:** Trebetasun fonologikoak garatzera bideratutako instrukzioak fonemen eta letra inprimatuen arteko erlazioan eragiten du, eta funtsezkotzat jotzen du ezagutza hori erabiltzea irakurtzen eta letreiatzen ikasteko. Arintasuna.
- 3. Jariotasunak** testuak azkar eta zehatz irakurtzeko gai izatea esan nahi du, intonazio egokia erabiliz irakurketaren testuinguruaren barruan. Ahozko irakurketaren arintasunak honako hauek ere hartzen ditu barnean: (a) letren eta soinuen arteko erlazioaren identifikazio automatikoa, (b) soinu horien unitate bat konbinazio ezagungarrietan osatzeko trebetasuna, (c) irudikapen lexikoetarako sarbide automatikoa, (d) perpausen barruko eta perpausen arteko konexio esanguratsuen ezagutza, (e) testuaren esanahia aurretik emandako informazioarekin lotzeko trebetasuna, eta (f) testuan falta den edukiaren dedukzioa (Fuchs, Fuchs, Hosp eta Jenkins, 2001).

4. Ulermena eta hiztegia

Hiztegiko irakaspenak ikasleei hitzak ezagutzea errazteaz gain, hitzen erabileraren bidez ulertzea ere izan behar du helburu. NRPak aurkitu zuen hiztegiaren irakaskuntza eta hitzen erabilerarekiko kontaktu errepikatua oso garrantzitsua dela eskola-arrakastarako, oro har, eta irakurketaren ulermenerako, bereziki. Frogatzen da hiztegiaren ezagutza mugatuarekin eskolara sartzen diren haurrek zailtasun handiagoak dituztela beren hiztegiaren ezagutza aberatsa zuten lagunak.

5. Ikaskuntzaren aurrerapenaren ebaluazioa

Ebaluazioaren helburua da azkar neurtzea ikasle baten erantzuna, etorkizuneko ikaskuntzarako oztopo-adierazle nahikoak dituen, eta ikerketa zientifikoa oinarritutako esku-hartze pertsonalizatuko programa bat aplikatzea, ikaskuntzaren bilakaeraren arabera hezkuntza-erabakiak hartzen joateko.

Tresna honek ikasle bakoitzarentzako koadernotxo bat du ikasturtearen arabera (5 urteko Haur Hezkuntza, 1. eta 2. Lehen Hezkuntza). adierazle bakoitzaren emaitza neurketa-une bakoitzean.

Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura 7a Ed.¹ Segundo grado

Nombre: _____ Maestro/a: _____

Escuela: _____ Distrito: _____

	Indicador 1 Principio/ Otoño		Indicador 2 Medio/ Invierno		Indicador 3 Final/ Primavera	
Iniciales de la Examinadora						
Fecha						
Fluidez en las Palabras sin Sentido	TSL	NPC				
Fluidez en la Lectura Oral IDEL	Correctas (medio)	Errores (opcional)	Correctas (medio)	Errores (opcional)	Correctas (medio)	Errores (opcional)
Fluidez en el Recuento Oral	(puntaje de en medio)		(puntaje de en medio)		(puntaje de en medio)	
Fluidez en el Uso de las Palabras	(opcional)		(opcional)		(opcional)	

TSL = Total de Sonidos de Letras Correctos

NPC = Número de Palabras Correctas y Completas leídas

Baker, D. L., Good, R. H., Knutson, N., & Watson, J. M. (Eds.). (2006). *Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (7a ed.)*. Eugene, OR: Dynamic Measurement Group.
Available: <http://dibels.uoregon.edu/>

ONDORIOAK

RTIren erabilera ontzat eman dezakegu ebidentzia zientifikoan oinarritua baita.

Oso inportantea ikusten dugu hezkuntza hasieratik ahozko estimulazioa egitea, ez bakarrik hizkuntza zailtasunak prebenitzeko, baita hiztegi ere aberastasuna lortzeko, hain zuzen ere, AHEP programa bada honetarako dugun tresna baliagarria.

Gaztelaniak eta euskarak gardentasun handiko sistema ortografikoa dutenez (adibidez, letra bakoitzak soinu bat adierazten du), ikasleentzat onuragarria da grafema fonema erlazioaren anbiguotasun-maila, oso baxua delako, eta, beraz, korrespondentzia-kopuru mugatua eta arau grafiko-fonemiko jakin batzuk ikasita, haurrek dagoeneko edozein hitz irakur dezaketelako.

Hizkuntzalaritzan, fonetikan, morfologian eta sintaxian aditua den talde bat behar dela ikusi da, elaborazio horretan laguntzeko.

RTIa praktikan jartzea, diseinua bezala gerta daiteke ikasleen homgeneizaziara jotzea, eta honek inklusioaren filosofiaren kontra jo dezake gelan inplementatzen den arabera.

RtI ereduaren oinarritzko elementuetara eta kontzeptura hurbilketa bat egin ondoren, ikaskuntzan zailtasunak dituzten ikasleak identifikatzeko eta ahalik eta azkarren erantzuteko ikuspegi prebentibo bat dela ondoriozta daiteke.

Agerian geratzen da baliagarria izan daitekeela matematika, irakurketa eta idazketa arloetako prebentziorako.

Batzutan, nahiz eta inklusio planetan egon, ikasturte hasierako instrukzioetan agertu ere, batzutan erresistentziak aurkitzen dira irakaslegoarengan.

Era berean, beste material batzuk ere baloratu ziren, hala nola EVAMAT, lehen aipatutako protokoloak, Orientazioan ezagunagoak direnak eta horregatik artikulu honetan azaltzen ez direnak.

BIBLIOGRAFIA

JIMÉNEZ, Juan. (2021). Implementación del modelo de respuesta a la intervención temprana (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias: un desafío a nuestro alcance.

<https://dislexiasturias.org/wp-content/uploads/2021/07/Modelo-Rtl-Canarias.pdf>

(Consulta: 16 marzo)

JIMÉNEZ, J.E. (Coord.). (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Pirámide.

JIMÉNEZ, Juan. et al. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología* vol.4, no.2, Málaga, mayo/agosto.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1989-38092011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

(Consulta: 6 abril)

VANDER HEYDEN, Amanda M. (2006) *Examples of Effective RtI Use and Decision Making: Part 1- 2- 3* Education Research and Consulting, Inc., Fairhope, AL.

<http://www.rtinetwork.org/essential/assessment/data-based>

(Consulta 16 marzo 2022)

WEBGRAFIA

National Center on Response to Intervention (2010): *What is RtI?*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526859.pdf>

<https://dislexiasturias.org/wp-content/uploads/2021/07/Modelo-Rtl-Canarias.pdf>

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/06/23/respuestaalaintervencion>

Onlineko saioa_Hizkuntzaren sustapena_EH-03_10_2014 (1).pdf

<https://drive.google.com/file/d/1fARLd20gceoVfjY2ex8SjCJvOlgecCD0/view>

Implementación de la estimulación del lenguaje en el aula (actualizada el 10-09-24).pdf

<https://drive.google.com/file/d/17xiVN9KE7SqN8vVzAh-Ec7yLqsBZogBT/view>

https://redayl.blogspot.com/2024/09/web-para-la-estimulacion-del-lenguaje_9.html



APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autoría:

Nerea Sanz García

María Gil Zazpe

Natalia Iriarte Ortega

Maria del Mar Martín Ayllon

Sonia Peláez Rico

Elisabet Luri

Resumen:

La inclusión de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) favorece y facilita oportunidades y soluciones de aprendizaje adaptadas a las diversas necesidades para todo el alumnado, proporcionando un apoyo imprescindible para una eficaz orientación educativa en sus distintos ámbitos de intervención.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, inclusión, Educación inclusiva, Diversidad, Orientación educativa.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa y la atención a la diversidad son conceptos clave en el sistema educativo actual. La inclusión educativa implica que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan participar y aprender en un entorno escolar inclusivo. La atención a la diversidad, por otro lado, reconoce y respeta las diferencias entre los estudiantes, adaptando la enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de cada uno.

En el marco de la Ley Orgánica 3/2020, de Modificación de la LOE (LOMLOE), se destaca la importancia de la educación inclusiva y el papel del DUA en garantizar la diversidad en el aula. En Navarra, la Orden Foral 69/2023 refuerza esta perspectiva en la regulación de la inclusión educativa.

Con el avance de las tecnologías, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una herramienta clave en la educación secundaria. La IA ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje, detectar dificultades de manera temprana y mejorar la accesibilidad. En este artículo, exploramos la aplicación de la IA en la orientación educativa de un instituto de educación secundaria, su impacto en la inclusión educativa y los desafíos éticos que presenta.

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN

1. DEFINICIÓN DE IA Y EJEMPLOS DE SU USO EN LA VIDA DIARIA

La inteligencia artificial (IA) es la capacidad de las máquinas para imitar funciones cognitivas humanas, como el aprendizaje y la toma de decisiones. Su aplicación en la vida cotidiana abarca desde asistentes virtuales como Siri y Alexa hasta sistemas de recomendación en plataformas digitales.

2. HERRAMIENTAS Y TECNOLOGÍAS BASADAS EN IA PARA LA EDUCACIÓN

La inteligencia artificial (IA) está transformando la educación mediante herramientas y tecnologías que personalizan el aprendizaje y brindan apoyo al alumnado. Algunas de las aplicaciones más destacadas incluyen:

- Plataformas de aprendizaje personalizado como DreamBox y Knewton, que adaptan el contenido educativo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante.
- Asistentes virtuales educativos, como Duolingo o IBM Watson Tutor, que interactúa con los estudiantes
- Sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), como Canvas y Blackboard, que posibilitan a los educadores intervenir proactivamente.
- Software de apoyo para necesidades especiales, como lectores de pantalla y asistentes de texto predictivo, así como las extensiones de accesibilidad disponibles en los chromebooks.

3. Desafíos y consideraciones éticas de utilizar la IA en educación

El uso de la IA en el ámbito educativo debe ser evaluado desde una perspectiva inclusiva, responsable y ética, garantizando que esta herramienta se utilice de manera que favorezca la diversidad, la accesibilidad y el desarrollo autónomo de los estudiantes. Es esencial que la integración de la IA en la educación esté alineada con los objetivos de la legislación educativa y que se promueva un uso consciente y equilibrado para evitar riesgos como la dependencia tecnológica.

Algunos aspectos a cuidar serían:

- Privacidad y protección de datos.
- Deshumanización del aprendizaje.
- Brecha digital y desigualdades de acceso.
- Uso ético y responsable de la tecnología en la Educación.



APLICACIÓN DE LA IA EN EL TRABAJO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En nuestra labor orientadora, existen herramientas que podemos utilizar en los diferentes ámbitos de actuación.

1. EN LA ACCIÓN TUTORIAL

La Inteligencia artificial puede ser un aliada poderosa en la acción tutorial, ayudando a personalizar el aprendizaje, detectar dificultades tempranas y optimizar el acompañamiento educativo. En concreto puede ser útil para lo siguiente:

- Elaboración de programas para desarrollar diferentes habilidades que fomenten el desarrollo integral del alumnado.
- Propuestas que fomenten la promoción de la convivencia y la inclusión:
 - Dinámicas de grupo.
 - Simuladores de conflictos y entornos de aprendizaje emocional.
- Planificación y distribución del PAT: calendarización, responsables....

ALGUNAS HERRAMIENTAS PARA GENERAR MATERIALES Y DINÁMICAS DE TUTORÍA SON:

<ul style="list-style-type: none"> • ChatGPT • Copilot (Microsoft) • Gemini (Google) • Perplexit 	<ul style="list-style-type: none"> * Sirven para generar sesiones completas de tutoría, adaptadas por nivel, objetivos, temporalización, etc. * Puedes pedirles: "Diseña una sesión de tutoría sobre la gestión de emociones para 3º de ESO".
Canva (con IA integrada)	<ul style="list-style-type: none"> * Permite crear presentaciones, infografías, cuestionarios interactivos o guías para el aula. * La IA sugiere imágenes, esquemas o diseños según la temática que escribas.
Replika	<ul style="list-style-type: none"> * Un chatbot conversacional que puede usarse para fomentar la expresión emocional (con cuidado ético).

Woebot (IA psicológica)	<ul style="list-style-type: none"> * Aunque está orientado a salud mental, puede inspirar modelos de acompañamiento emocional para estudiantes.
Qoüko o Beekee	<ul style="list-style-type: none"> * Plataformas que permiten lanzar encuestas breves de forma anónima al alumno sobre convivencia, bienestar, acoso, etc. * Generan informes automáticos para detectar señales de alarma.
ClassroomRelief (versión beta de Google for Education)	<ul style="list-style-type: none"> * Experimental, pero con propuestas de clima emocional y evaluación del ambiente del aula con ayuda de IA

2. EN EL APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

2.1. Detección temprana de dificultades de aprendizaje:

Herramientas para:

- ▶ Análisis de patrones de rendimiento:
 - Intervenciones tempranas.
 - Evaluación de niveles de comprensión y progreso con IA.
- ▶ Búsqueda de técnicas e instrumentos de valoración psicopedagógica.

Qualtrics, Edurio o Google Forms con IA	<ul style="list-style-type: none"> * Análisis automatizado de cuestionarios para detectar problemas en la comprensión, motivación o clima de aula. * El orientador puede interpretar datos para proponer apoyos psicopedagógicos.
Kibbet (IA para lectura) o Dytective (para dislexia)	<ul style="list-style-type: none"> * Evaluaciones breves online con IA que identifican posibles indicadores de dislexia u otras Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).

2.2. Adaptación del currículo y materiales:

Herramientas con IA que adaptan textos para alumnado con NEE o dificultades lingüísticas minimizando las barreras comunicativas de acceso.

CaptiVoice	Convierte cualquier texto en audio, permite cambiar el idioma, simplificar el vocabulario y generar versiones adaptadas, incluyendo funciones de seguimiento de lectura.
Lector inmersivo de Microsoft	Lee en voz alta los textos. Separa sílabas, resalta tipos de palabras (sustantivos, verbos...). Traduce automáticamente. Ajusta el tamaño de la letra, el espacio y el fondo para mejorar la legibilidad. Útil para: alumnado con dislexia, dificultades visuales, TDAH o problemas de comprensión.
Extensiones de accesibilidad de Google y Chromebook como Read and Write	Permite pasar de texto a audio descargable, añadir pictogramas, buscar palabras en diccionario, glosario de palabras clave, según el criterio del usuario. Web reader muy útil para focalizar la atención y evitar distracciones.
Stayfocusd y MagicScroll	
Texthelp. Leer y escribir.	Subraya y reanuda textos automáticamente. Convierte texto en voz. Ofrece definiciones simples y glosarios visuales. Crea resúmenes y mapas mentales con IA. Muy útil para: alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o que necesita apoyos visuales o auditivos.
Quillionz (con IA)	Toma un texto y genera automáticamente preguntas de comprensión (tipo test o abierto). Permite trabajar con textos adaptados y comprobar su comprensión de forma autónoma
Diffit.me (IA educativa específica)	Genera materiales inclusivos en minutos. Introduce un texto, tema o URL y los géneros: Versión adaptada a distintos niveles de lectura. Glosario, preguntas, resumen y actividades. Muy útil para generar materiales inclusivos en minutos.

ChatGPT / Copilot/ Claude AI	Para crear versiones graduadas de un mismo texto para distintos niveles del aula. Con prompts como: <ul style="list-style-type: none"> - "Simplifica este texto para un alumno con nivel B1." - "Hazme un resumen con pictogramas". - "Adáptame esta biografía de Einstein para un alumno de 1º de ESO con dislexia."
SMMRY o TLDR This	Resume automáticamente textos extensos. Extrae las ideas clave y las organiza en frases cortas.

2.3. Apoyo a la evaluación psicopedagógica:

ChatGPT + Excel/IA	Para análisis de datos. El orientador puede analizar rúbricas, resultados de pruebas o portafolios para ofrecer una visión global del proceso de aprendizaje del alumnado.
IA para generación de informes personalizados	Puedes automatizar borradores de informes o propuestas de intervención individualizadas en función de los datos del alumno/a.

2.4. Asesoramiento al profesorado para su labor docente:

Herramientas que adaptan el contenido al ritmo del alumno/a de forma multinivelar. Funcionan como tutoría individualizada del aprendizaje

Khan Academy con GPT-4 (Khanmigo)	Tutor virtual que acompaña al alumno en matemáticas, ciencias, etc., adaptando el ritmo y ayudando a reflexionar. Asistente conversacional que responde dudas, genera ejercicios personalizados y promueve el aprendizaje reflexivo. El orientador puede recomendarlo como refuerzo en casa o en aulas de apoyo.
-----------------------------------	--



Socratic (de Google) o Photomath	App móvil que responde dudas en lenguaje natural y explica conceptos usando IA. El alumno puede resolver dudas de forma autónoma mediante explicaciones guiadas por IA. Útiles como herramientas de autonomía en el aprendizaje.
Century Tech	Plataforma que adapta los contenidos al ritmo del estudiante y proporciona datos para el tutor sobre avances y dificultades.

3. ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

- Plataformas de orientación inteligente: Herramientas basadas en IA para trazar itinerarios formativos y profesionales personalizados.
- Análisis predictivo y prevención del abandono: Detectar factores de riesgo de abandono escolar mediante análisis de datos (absentismo, rendimiento, etc.).

Yaq.es	<ul style="list-style-type: none"> * Orienta al alumnado sobre salidas profesionales y educativas después de la ESO o Bachillerato. * Incluye test de intereses profesionales que puedes usar en sesiones de tutoría.
Orientaline	<ul style="list-style-type: none"> * Software descargable que ofrece materiales sobre itinerarios, salidas académicas, vídeos explicativos, fichas de centros, etc. * Tiene versiones para alumnos, familias y profesores.
MyWayPass (Fundación Bertelsmann)	<ul style="list-style-type: none"> * Plataforma gamificada de orientación vocacional. * Ayuda al alumno a identificar intereses, valores y competencias. * Se puede usar como eje de varias sesiones de tutoría.

Test de intereses de O*NET (en español)	<ul style="list-style-type: none"> * Versión adaptada del test de Holland (RIASEC), útil para que el alumno conozca sus perfiles vocacionales. * La IA interpreta los resultados y ofrece opciones profesionales relacionadas.
RIASEC (Holland) con interpretación automática	<ul style="list-style-type: none"> * Test que analizan el perfil vocacional y sugieren estudios y profesiones compatibles.
Orientador Virtual IA (como ChatGPT)	<p>Útiles para simular y generar itinerarios vocacionales. Puedes pedirle, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * “Quiero ser técnico de sonido, ¿qué itinerario académico me recomiendas desde 4º de ESO?” * “Hazme una comparativa entre Bachillerato de Ciencias y un CFGM de Sanidad para un alumno con TDAH”. <p>IA en hojas de cálculo educativas (con macros o fórmulas inteligentes)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se pueden diseñar simuladores de decisiones formativas para 4º de ESO y Bachillerato

CONCLUSIÓN

La IA en la orientación educativa en la etapa de educación secundaria permite una mayor personalización y equidad en el aprendizaje. Ofrece herramientas innovadoras que enriquece la labor orientadora, en ningún caso sustituyendo esta labor, sino favoreciendo una educación más inclusiva, eficiente y adaptada a los nuevos retos educativos.

Formular correctamente un prompt es esencial para su optimización y utilidad permitiendo obtener respuestas precisas y adaptadas a la realidad del alumnado.

Por tanto, su implementación debe equilibrar el uso tecnológico con la interacción docente, asegurando que el aprendizaje sea inclusivo, ético y centrado en el desarrollo integral del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, A. (2024). *Inteligencia artificial y educación: construyendo puentes*. Graó.
- Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2024). *Neurodiversidad. El funcionamiento del cerebro en la escuela inclusiva*. Octaedro.

ANEXOS

Anexo I:

CARACTERÍSTICAS DE UN PROMPT EFECTIVO PARA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1. Claridad y concreción

- * El enunciado debe ser claro, directo y sin ambigüedades.
- * Ejemplo ineficaz: "Haz una tutoría."
- * Ejemplo eficaz: "Diseña una sesión de tutoría para 2º de ESO sobre el uso responsable del móvil, con actividades participativas."

2. Contextualización educativa

- * Especificar el nivel educativo (1º, 3º de ESO...), el perfil del alumnado (NEAE, inmigrante, con absentismo, etc.) o el contexto del centro.
- * Esto permite generar respuestas adaptadas a la realidad escolar concreta.

3. Orientación a la acción

- * Usar verbos que impliquen producción o intervención práctica: *diseña, redacta, propone, elabora, estructura, justifica...*

4. Fundamentación normativa y científica

- * Incluir expresiones como "basado en la normativa educativa vigente", "según las últimas investigaciones", "conforme a la LOMLOE y normativa autonómica".
- * Esto garantiza que las respuestas sean rigurosas y actualizadas.

5. Finalidad profesional clara

- * Indicar si el producto se usará en tutoría, coordinación docente, atención a la diversidad, orientación académica, intervención con familias, etc.

6. Especificidad del formato o producto esperado

- * Si se espera un modelo, plantilla, informe, sesión, guía, incluirlo expresamente.
- * Ejemplo: "Redacta un modelo de informe psicopedagógico para..."

7. Adecuación al rol del orientador

- * El prompt debe estar alineado con las funciones reales de un orientador según normativa (no funciones exclusivamente docentes o administrativas).

8. Posible integración con el marco legal y documental del centro

- * Favorece la aplicabilidad directa si se puede incluir en el Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, PGA, etc.

FÓRMULA GENERAL

Verbo + Producto + Contexto educativo + Fundamentación normativa + Finalidad profesional



Anexo II:

15 PROMPTS PARA UN ORIENTADOR ESCOLAR EN UN IES

1. "Diseña una sesión de tutoría para 4º de ESO sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes, basada en estrategias de educación emocional y ajustada al Plan de Acción Tutorial del centro."
2. "Redacta un modelo de informe psicopedagógico para un alumno con TDAH, conforme a la normativa vigente sobre NEAE y con orientaciones para su adaptación curricular."
3. "Elabora una guía de orientación académica para familias de 3º de ESO, incluyendo opciones postobligatorias y recursos oficiales (FP, Bachillerato, pruebas de acceso), basada en la LOMLOE."
4. "Diseña una sesión de tutoría para 3º de ESO sobre resolución pacífica de conflictos, incluyendo dinámicas participativas y fundamentación en metodologías restaurativas. Asegúrate de que se ajuste a los objetivos del Plan de Convivencia y la normativa vigente en tu comunidad."
5. "Diseña una sesión de tutoría para 1º de ESO sobre habilidades sociales, fundamentada en estrategias de aprendizaje cooperativo y educación emocional, basándote en las recomendaciones actuales en neuroeducación y la LOMLOE."
6. "Elabora un plan de acción tutorial trimestral para 3º de ESO centrado en la toma de decisiones académicas y profesionales, alineado con el Perfil de salida del alumnado y el marco del Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)."
7. "Redacta un modelo de informe psicopedagógico para un alumno con sospecha de dislexia, conforme a los criterios diagnósticos actualizados y la normativa vigente sobre atención a las NEAE."
8. "Sugiere orientaciones para adaptar la programación didáctica de Lengua Castellana en 1º de ESO a un alumno con TDAH, basándote en principios de diseño universal para el aprendizaje (DUA) y legislación educativa vigente."
9. "Resume los pasos esenciales del protocolo de actuación ante posibles situaciones de acoso escolar, según las últimas directrices del Ministerio de Educación y de la Consejería autonómica correspondiente."
10. "Diseña un cuestionario de intereses vocacionales para aplicar al alumnado de 4º de ESO, basado en modelos teóricos actualizados como Holland o Marcia, y adecuado a la LOMLOE."
11. "Propón pautas de coordinación con servicios sociales en casos de riesgo sociofamiliar, de acuerdo con los protocolos interinstitucionales y buenas prácticas en trabajo colaborativo."
12. "Organiza una jornada de orientación académica y profesional para alumnado y familias de 4º de ESO, con propuestas actualizadas y recursos públicos disponibles (como el portal Orienta, InfoFP o universidades)."
13. "Crea un modelo de plan individualizado de apoyo para un alumno con dificultades generalizadas de aprendizaje, ajustado a las medidas ordinarias y específicas recogidas en la normativa educativa."
14. "Describe estrategias para la implicación efectiva de las familias en el proceso de orientación vocacional, conforme a estudios recientes sobre participación educativa y en coordinación con el plan de orientación del centro."
15. "Diseña una hoja de seguimiento para un caso de conducta disruptiva reiterada, que permita registrar intervenciones educativas y derivaciones conforme a lo estipulado en el plan de convivencia y el ROC del centro."





ORIENTACIONES PARA EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN RELACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL CENTRO EDUCATIVO Y EN LA FAMILIA

Autoría:

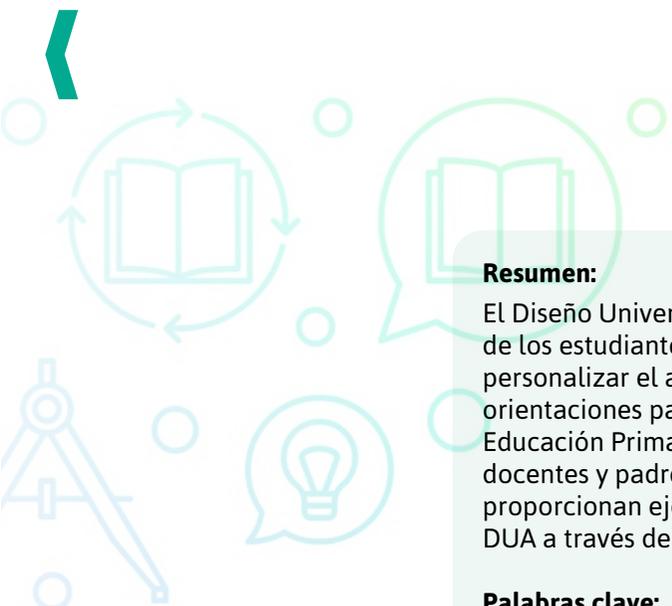
Eliana Albéniz Ordoyo

Montse Brun Vicien

Noelia Encinas Molina

Silvia García Alfaro

Irache Urbiola Pérez



Resumen:

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve una educación inclusiva que atiende a la diversidad de los estudiantes, y la Inteligencia Artificial (IA) ha emergido como una herramienta poderosa para personalizar el aprendizaje y aumentar la accesibilidad en los entornos educativos. Este artículo propone orientaciones para la implementación de la IA en el DUA en tres contextos fundamentales: el aula de Educación Primaria, el centro educativo y la familia. Se presentan actividades pedagógicas, pautas para docentes y padres, y se abordan las implicaciones éticas y prácticas de la integración de la IA. Además, se proporcionan ejemplos de herramientas tecnológicas y metodologías que pueden potenciar los principios del DUA a través de la IA, destacando su impacto en la inclusión educativa.

Palabras clave:

Inteligencia Artificial, Diseño Universal para el Aprendizaje, Educación Primaria, Inclusión, Personalización, Tecnología Educativa, Familia.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación primaria, la atención a la diversidad de los estudiantes es un reto creciente para los docentes. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha sido ampliamente reconocido como un marco para garantizar una enseñanza accesible y equitativa, que atienda a las variadas necesidades de los estudiantes. A su vez, la Inteligencia Artificial (IA) ofrece herramientas para personalizar el aprendizaje, diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y crear un entorno inclusivo.

El DUA se basa en tres principios fundamentales: la representación múltiple, la acción y expresión múltiple, y el compromiso múltiple. La integración de la IA en el aula puede fortalecer estos principios, permitiendo que los estudiantes aprendan de acuerdo con sus ritmos, estilos y necesidades específicas. No obstante, su implementación debe ser coherente en el aula, el centro educativo y el hogar, ya que cada uno de estos entornos juega un papel crucial en el proceso educativo.

Este artículo proporciona orientaciones prácticas para el uso de la IA en la implementación del DUA, explorando su aplicabilidad no solo en el aula, sino también en el contexto del centro educativo y la familia, tres dimensiones esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) Y SU RELACIÓN CON LA IA

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco educativo que tiene como objetivo proporcionar acceso al aprendizaje para todos los estudiantes, respetando su diversidad. Se basa en la premisa de que la educación debe ser flexible y debe ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes. El DUA promueve tres principios clave:

- **Representación múltiple:** Proporcionar diferentes formas de presentar la información para que todos los estudiantes puedan acceder al contenido.
- **Acción y expresión múltiple:** Permitir que los estudiantes demuestren lo que han aprendido de diversas maneras, como mediante la

escritura, el habla, la manipulación de objetos o el uso de medios visuales.

- **Compromiso múltiple:** Motivar a los estudiantes mediante estrategias que capturen su interés y fomenten su participación activa.

La IA, al proporcionar herramientas adaptativas que responden en tiempo real a las necesidades de los estudiantes, tiene el potencial de facilitar la implementación efectiva de estos principios.

La Inteligencia Artificial en la educación primaria puede ser utilizada de diversas maneras para adaptar el contenido y las actividades a las necesidades de cada estudiante. A través de plataformas de aprendizaje adaptativo, la IA permite que los estudiantes progresen a su propio ritmo, enfrentando retos que son adecuados a sus capacidades actuales.

Las herramientas basadas en IA también facilitan la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas, apoyando tanto a los estudiantes con dificultades como a aquellos que necesitan desafíos adicionales. La IA puede asistir en la representación múltiple del contenido (por ejemplo, a través de texto, imágenes, audio y video), en la expresión múltiple (ofreciendo diferentes formas de mostrar lo aprendido) y en el compromiso múltiple (ajustando el nivel de dificultad o proporcionando retroalimentación inmediata).

RECURSOS DE IA PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL AULA SEGÚN EL DUA

- 1. Competencia en comunicación lingüística.** Con el objetivo de fomentar la comprensión lectora y la expresión escrita del alumnado, se propone el uso de plataformas basadas en inteligencia artificial que permitan adaptar el nivel de dificultad de los textos al rendimiento individual. Herramientas como Reading Plus o Raz-Kids ofrecen lecturas graduadas y actividades de comprensión ajustadas a las respuestas de cada estudiante, lo que favorece un aprendizaje personalizado y progresivo. Estas tecnologías, en combinación con entornos como ATECA, permiten diversificar tanto los formatos de presentación de la información

(mediante textos, gráficos o audios) como las formas de expresión del alumnado (respuestas escritas, orales o multimedia), en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

2. **Competencia plurilingüe.** Con el propósito de desarrollar habilidades plurilingües en el alumnado, se plantea el uso de tecnologías que permitan la personalización del contenido en función del nivel y progreso individual. Plataformas como DreamBox Learning, utilizada en el área de matemáticas en inglés, o Duolingo y Talkpal, enfocadas al aprendizaje de lenguas, ajustan la dificultad de las actividades según el rendimiento del estudiante, ofreciendo propuestas de comprensión adaptadas a sus respuestas. Estas herramientas permiten diversificar tanto los formatos de representación (textos, imágenes, audios) como las formas de expresión (escrita, oral), favoreciendo así la inclusión y el acceso equitativo al aprendizaje de lenguas, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.
3. **Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería.** Con el objetivo de desarrollar habilidades matemáticas en el alumnado, se propone la integración de plataformas digitales que permiten la personalización del contenido en función del progreso individual. Herramientas como DreamBox Learning, especialmente útil en la asignatura de matemáticas en inglés, o Khan Academy, ofrecen lecciones adaptativas que ajustan automáticamente el nivel de dificultad, proporcionando retroalimentación instantánea y explicaciones adicionales según las necesidades de cada estudiante. Estas tecnologías promueven una representación múltiple de los contenidos matemáticos –a través de gráficos, imágenes y explicaciones verbales– y permiten que el alumnado avance a su propio ritmo, en línea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, favoreciendo así una experiencia de aprendizaje más accesible y significativa.
4. **Competencia digital.** Para fomentar la competencia digital en el alumnado de Educación Primaria, el uso de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) permite desarrollar tanto el pensamiento crítico como el uso creativo y responsable de la tecnología. A continuación,

se presentan diversas plataformas educativas que integran funciones de IA y pueden utilizarse en contextos escolares con enfoques adaptados a esta etapa educativa.

- *Scratch*, en combinación con extensiones de IA como Teachable Machine, permite a los estudiantes crear proyectos interactivos que reaccionan a gestos, voz o imágenes. Esta herramienta promueve el pensamiento computacional, la lógica y la programación creativa. Su entorno visual y accesible facilita la inclusión de todo el alumnado en experiencias de programación, integrando progresivamente conceptos relacionados con la inteligencia artificial.
- *Teachable Machine*, desarrollada por Google, ofrece al alumnado la posibilidad de entrenar modelos sencillos basados en imágenes, sonidos o posturas corporales. De este modo, los estudiantes comprenden cómo funciona el aprendizaje automático mediante experiencias prácticas y accesibles. Esta herramienta resulta ideal para introducir el concepto de reconocimiento de patrones y el funcionamiento de los algoritmos en edades tempranas.
- *Minecraft Education Edition*, con sus funciones de programación y automatización de agentes a través de código, también incorpora elementos de IA en un entorno lúdico y altamente motivador. Permite trabajar competencias como la resolución de problemas, la alfabetización digital y la colaboración entre pares. A través de retos contextualizados en mundos educativos, los estudiantes desarrollan habilidades digitales y pensamiento lógico de manera transversal.
- *Canva for Education* integra funciones basadas en IA para facilitar el diseño de presentaciones, imágenes y otros recursos visuales. La herramienta permite generar ideas, sugerencias de texto, edición automática de imágenes y organización del contenido de forma intuitiva. Su uso fomenta la comunicación digital, la creatividad y la alfabetización visual, competencias clave en la sociedad actual.
- *ChatGPT*, cuando se emplea en un entorno educativo supervisado, ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico.



co, la búsqueda de información y la redacción de contenidos. Puede ser utilizado como un asistente virtual para plantear preguntas, generar ideas o simular conversaciones, siempre bajo la guía del docente que orienta su uso ético y pedagógico.

- *Scratch Jr*, aunque no incorpora inteligencia artificial directamente, es una excelente herramienta de iniciación para los más pequeños. Permite familiarizarse con la lógica de la programación a través de secuencias simples y narrativas interactivas, lo que sienta las bases para la comprensión futura de cómo funcionan las tecnologías digitales e inteligentes.

- *Gamma*, por su parte, es una plataforma emergente que combina inteligencia artificial con diseño de contenidos digitales. Permite crear presentaciones, sitios web o publicaciones para redes sociales de forma visual y guiada, ofreciendo sugerencias automáticas que agilizan el proceso creativo y favorecen la expresión multimodal del alumnado.

Entre las actividades sugeridas para el uso de estas herramientas con IA en Educación Primaria se encuentran la creación de un asistente virtual básico mediante *ChatGPT*, el entrenamiento de un modelo de reconocimiento de sonidos con *Teachable Machine*, el diseño de una presentación narrativa con voz generada usando *Canva*, o la realización de juegos de lógica que simulan predicciones y decisiones propias de sistemas inteligentes. Estas propuestas no solo promueven la competencia digital, sino que también integran principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, al diversificar los formatos de representación y expresión, y adaptar el ritmo y las formas de interacción a las necesidades del alumnado.

5. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Para fomentar la gestión del propio aprendizaje y el desarrollo de estrategias metacognitivas, se propone facilitar que todo el alumnado acceda al contenido y se implique activamente en su proceso de aprendizaje mediante el uso de herramientas digitales basadas en inteligencia artificial. Plataformas como Quizlet, que ofrece tarjetas de autoevaluación con gene-

ración automática de contenido adaptado al estudiante, promueven la acción y la expresión autónoma. Por otro lado, Mindmeister permite la organización visual de ideas mediante mapas mentales, favoreciendo la representación del conocimiento y la estructuración de la información. Estas herramientas contribuyen al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), diversificando las formas de acción, expresión y representación, y permitiendo una personalización inclusiva del aprendizaje.

6. Competencia ciudadana. En el desarrollo de la competencia ciudadana no se proponen herramientas de inteligencia artificial específicas, sino que se recomienda centrar la enseñanza en fomentar actitudes responsables, éticas y participativas a través de dinámicas, debates y proyectos colaborativos que promuevan el compromiso social y la reflexión crítica. La integración de la IA en esta competencia debe enfocarse en apoyar el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, siempre bajo la supervisión y guía del docente, evitando depender exclusivamente de aplicaciones tecnológicas y priorizando el desarrollo integral de la responsabilidad ciudadana. Para ello, plataformas como la del INTEF ofrecen numerosos recursos y propuestas didácticas que permiten trabajar esta competencia mediante proyectos relacionados con el medioambiente, la sostenibilidad o la convivencia democrática.

7. Competencia emprendedora. Para promover la creatividad y el trabajo colaborativo, se propone utilizar herramientas de inteligencia artificial que faciliten la creación de proyectos multimedia. Los estudiantes emplearán plataformas como Canva, Book Creator o Genially para desarrollar un proyecto interactivo relacionado con un tema abordado en clase, donde la IA sugerirá recursos visuales, sonidos y estilos de presentación adaptados a las necesidades y características de cada grupo. Estas herramientas fomentan el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) mediante la acción y expresión múltiple, permitiendo la creación de contenido visual, textual y sonoro, y favoreciendo así la participación activa y creativa del alumnado.

8. Competencia en conciencia y expresión culturales. Para trabajar la competencia en conciencia y expresiones culturales, se propone

utilizar plataformas digitales que permitan al alumnado explorar el patrimonio artístico y cultural de forma inmersiva y accesible. Herramientas como Google Arts & Culture o Europeana ofrecen visitas virtuales a museos, galerías y monumentos de todo el mundo, permitiendo al alumnado descubrir obras de arte, vestimentas tradicionales, arquitectura y costumbres de diferentes culturas. Estas plataformas incorporan tecnologías interactivas, como la realidad aumentada o la inteligencia artificial, que enriquecen la experiencia y permiten adaptar los contenidos a distintos niveles de comprensión. Esta propuesta se alinea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al facilitar múltiples formas de representación y expresión, permitiendo que cada estudiante interactúe con el contenido cultural desde sus propios intereses, estilos de aprendizaje y capacidades.

USO DE LA IA EN EL CENTRO EDUCATIVO

El uso de la inteligencia artificial (IA) en los centros educativos representa una oportunidad significativa para mejorar la personalización del aprendizaje y favorecer un enfoque pedagógico más inclusivo. Las plataformas basadas en IA permiten analizar el rendimiento del alumnado a lo largo del tiempo, identificar patrones y ofrecer recomendaciones ajustadas a las necesidades individuales. Estas funcionalidades, alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), facilitan una enseñanza más flexible, accesible y centrada en el estudiante.

Para que esta integración sea efectiva, los centros deben promover la formación docente específica en el uso pedagógico de la IA, seleccionar herramientas accesibles y adaptativas, y garantizar sistemas de monitoreo que generen retroalimentación útil para la toma de decisiones. Asimismo, es esencial fomentar la colaboración entre docentes, equipos directivos y especialistas en tecnología educativa, con el fin de desarrollar estrategias compartidas y coherentes con los objetivos inclusivos del DUA. En este contexto, la IA no solo optimiza la gestión educativa, sino que contribuye al desarrollo de competencias clave como la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

USO DE LA IA EN LA FAMILIA

Los padres y tutores desempeñan un papel crucial en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Con la IA, los padres pueden tener acceso a herramientas que les permitan seguir de cerca el progreso de sus hijos y participar activamente en su educación.

Pautas para las familias:

- **Fomentar el uso de plataformas educativas:** Los padres deben estar informados sobre las plataformas educativas que sus hijos utilizan en la escuela y fomentar su uso en casa de manera saludable.
- **Crear un entorno de apoyo al aprendizaje:** Los padres pueden utilizar las herramientas de IA para complementar el aprendizaje en casa, proporcionando recursos adicionales y adaptando las actividades a las necesidades de los estudiantes.
- **Promover la reflexión crítica sobre el uso de la tecnología:** Es esencial que los padres ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre el uso de la tecnología en su educación, promoviendo un uso ético y equilibrado.

CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DESAFÍOS

La Unión Europea, dentro de su Plan de Acción para la Educación Digital (2021-2027), cuyo fin es apoyar una adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros a la era digital, estableció una serie de *directrices éticas sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores* (Unión Europea, 2022). En esas directrices, basadas en los principios y requisitos para una IA fiable (Unión Europea, 2019), hay cuatro consideraciones clave que deben orientar a los agentes educativos en sus decisiones sobre el uso de la IA: la capacidad de acción humana, la equidad, la humanidad y la elección justificada.

Algunas organizaciones se han preocupado por emitir lineamientos sobre la ética y la IA en la educación, de las cuales se puede mencionar las siguientes: UNESCO Ethics AI (2020), UNESCO Education & AI (2021), Beijing Consensus, OCDE (2021), Comisión Europea (2019), European Parliament Report AI Education (2021), UNICEF (2021) y Foro Económico Mundial (2019).

Nguyen et al. 2023, establecen: Principio de gobernanza y administración, Principio de transparencia y responsabilidad, Principio de sostenibilidad y proporcionalidad, Principio de privacidad, Principio de seguridad y protección, Principio de inclusión y Principio de AIED centrado en el ser humano.

- ✦ **Transparencia y responsabilidad:** Se refiere a que los procesos de recolección, análisis e informe de datos, así como los procesos correspondientes al establecimiento, seguimiento y control de las normas de AIDE deben ser transparentes, accesibles y explicables. Asimismo, debe considerarse el consentimiento informado, la propiedad de los datos y sus fines, además de las condiciones de uso de la IA.
- ✦ **Seguridad y protección:** El diseño, desarrollo e implementación de la IA debe ser lo suficientemente robusta para proteger y salvaguardar los datos, con el fin de garantizar la privacidad y seguridad. Sostenibilidad y proporcionalidad: debe considerarse aspectos de diseño, desarrollo y uso para minimizar la huella ecológica, así como para evitar la alteración de la economía mundial, el mercado laboral, así como dimensiones sociales tales como la cultura y la política.
- ✦ **Gobernanza:** Hace referencia al establecimiento e implementación de políticas públicas para regular el desarrollo, uso y gestión de la IA, tomando en cuenta las consideraciones éticas.
- ✦ **Enfoque humano:** Debe complementar las capacidades cognitivas, sociales y culturales humanas, asegurando el control por parte del ser humano sobre los procesos de trabajo de la IA.
- ✦ **Privacidad:** Se debe garantizar la implementación del consentimiento informado del usuario, manteniendo la privacidad y confidencialidad

de la información, tanto cuando estos proporcionan o cuando el sistema recopila datos sobre ellos.

- ✦ **Inclusividad:** (Accesibilidad) el diseño, desarrollo y despliegue de las AIDE deben tomar en cuenta la infraestructura, habilidades y aceptación social, la cual se adaptará a usuarios variados, con el fin de permitir el acceso y uso equitativo de la IA. Este mismo principio debe aplicarse para datos y algoritmos, ya que estos deben ser no discriminatorios e imparciales, garantizando la equidad e igualdad entre los diferentes grupos de usuarios.

La aplicación de la Inteligencia Artificial en la educación ofrece grandes oportunidades, pero también presenta desafíos éticos que no deben pasarse por alto. Es imprescindible establecer un enfoque ético en el desarrollo, implementación y uso de la IA en las instituciones educativas. Solo así podremos garantizar una educación inclusiva, justa y responsable que aproveche los beneficios de la tecnología sin sacrificar los valores fundamentales de la sociedad.

CONCLUSIONES

La integración de la Inteligencia Artificial en la implementación del DUA ofrece un potencial significativo para mejorar la inclusión y personalización del aprendizaje en la educación primaria. Tanto en el aula, como en el centro educativo y en el hogar, la IA puede ser utilizada para adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando su acceso al aprendizaje y fomentando su motivación. Sin embargo, su implementación debe ser cuidadosamente planificada, teniendo en cuenta los desafíos relacionados con la equidad en el acceso y la protección de la privacidad.

Es esencial que los docentes, los centros educativos y las familias trabajen de manera colaborativa para asegurar que el uso de la IA se alinee con los principios del DUA, garantizando una educación accesible y equitativa para todos los estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Rodríguez, A. M. (2024). Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 79–98.

<https://doi.org/10.14201/teri.31821>

Arts and Culture. (s. f.). Google Arts & Culture.

<https://artsandculture.google.com>

Canva. (s. f.). Canva for Education.

<https://www.canva.com/education/>

Centro de Recursos para la Equidad Educativa en Navarra. (s. f.). CREEN-IA: Videotutoriales IA, Decálogo de buenas prácticas para el uso de IAG.

<https://creena.educacion.navarra.es/web/creen-ia/>

Comisión Europea. (2022). Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Education Minecraft. (s. f.). Minecraft Education Edition.

<https://education.minecraft.net>

Europeana. (s. f.). Europeana Collections.

<https://www.europeana.eu>

Flores-Vivar, J., & García-Peñalvo, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). [Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)]. *Comunicar*, 74, 37–47.

<https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>

Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The impacts of intelligent tutoring systems on student learning in K-12 education: A systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 51(4), 435–462.

<https://doi.org/10.2190/EC.51.4.c>

INTEF. (s. f.). Inteligencia artificial en educación.

https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/inteligencia_artificial/audiodio.html

Instituto para el Futuro de la Educación. (s. f.). Principios éticos de la educación con inteligencia artificial (IA).

<https://observatorio.tec.mx/principios-eticos-de-la-educacion-con-inteligencia-artificial-ia/>

Mindmeister. (s. f.). MindMeister: Herramienta de mapas mentales.

<https://www.mindmeister.com/es>

Quizlet. (s. f.). Quizlet: Plataforma de estudio con tarjetas.

<https://quizlet.com/es>

Rose, D. H., & Dalton, B. (2009). *Learning to read in the digital age*. Harvard Education Press.

Scratch. (s. f.). Scratch: Programación creativa para niños.

<https://scratch.mit.edu/>

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.

<https://doi.org/10.1177/0002764213490702>

Teachable Machine. (s. f.). Google's Teachable Machine.

<https://teachablemachine.withgoogle.com/>





EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISIS DE CONTEXTOS, BARRERAS Y FORTALEZAS

Autoría:

María R. Aguirre Sengariz

María Natividad Fernández Larrea

Uxue García Labiano

María Carmen Paternain Miranda

Laura Quiles Piñar



Resumen:

La evaluación psicopedagógica es una parte fundamental en el trabajo de orientación educativa. Nos encontramos en un momento de transición entre modelos más tradicionales de evaluación, hasta ahora centrados en las dificultades individuales del alumnado, hacia un modelo inclusivo dónde la evaluación ha de centrarse en aspectos como el contexto.

El nuevo planteamiento de evaluación inclusiva ha de hacer especial hincapié en la detección de barreras para el aprendizaje. Así mismo es importante destacar las fortalezas del alumnado como punto de partida para la respuesta educativa.

Palabras clave:

Evaluación psicopedagógica, inclusión, barreras de aprendizaje, fortalezas, contextos, DUA, neurodiversidad.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de reflexionar sobre la evaluación psicopedagógica para superar modelos que se centran en etiquetar al alumnado y basar la respuesta educativa en sus fortalezas, fomentando un diseño universal del aprendizaje.

Queremos plantear una aproximación a un nuevo modelo de evaluación psicopedagógica, entendiendo que estamos en un momento de transición y que no va a dar respuestas a todo el proceso de evaluación, pero sí a las cuestiones en las que tenemos que establecer cambios.

Hablamos de cambiar el concepto de *capacitismo* a la hora de evaluar, hacia un modelo más social, pero sin olvidar que además de las barreras del contexto, sigue siendo imprescindible atender a variables personales para dar una respuesta educativa individualizada y personalizada y de calidad teniendo en cuenta la neurodiversidad.

Con el nuevo modelo de informe que plantea ORDEN FORAL 69/2023, DE 21 DE AGOSTO, DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, POR LA QUE SE REGULA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA se hace necesario incluir las barreras del aprendizaje que tienen un carácter contextual y las fortalezas del alumnado, algo que hasta hace poco no se tenía en cuenta.

Para ello, en un primer momento hacemos una aproximación a la definición de evaluación psicopedagógica inclusiva y características de la misma, para posteriormente centrarnos en el análisis de barreras y fortalezas, de manera que puedan servir como un instrumento más práctico para evaluar y añadir en el informe psicopedagógico que se lleve a cabo.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA

La **evaluación psicopedagógica inclusiva** se centra en analizar las necesidades, fortalezas y características del entorno, del alumnado y las prácticas educativas para garantizar la participación y el aprendizaje, especialmente de aquel alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La ORDEN FORAL 69/2023 en su artículo 17, aporta la siguiente definición de evaluación psicopedagógica:

1. *La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto educativo en que se produce.*
2. *Se realiza para identificar las necesidades educativas del alumnado y las barreras que afronta en el contexto educativo y que condicionan su acceso, presencia, participación y progreso en el aprendizaje. El objetivo es fundamentar y concretar la toma de decisiones de modo técnico, normativo y objetivo, en relación a las modificaciones del contexto y el tipo de ayudas y ajustes para la respuesta educativa que pueda precisar el alumnado, de modo que logre el máximo desarrollo posible.*
3. *La evaluación psicopedagógica tendrá como fin, en todo caso, la propuesta de medidas y ayudas encaminadas a la mejora de la respuesta educativa desarrollada con el alumnado. Para ello se propiciará la respuesta educativa más inclusiva agotando todas las medidas posibles encaminadas a modificar el contexto y eliminar o reducir las barreras que afronta el alumnado.*

El **DUA** proporciona un marco que guía la planificación de ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles para todos/as. En este contexto, la evaluación psicopedagógica inclusiva está alineada con los principios del DUA porque:

- Identifica las **barreras al aprendizaje** (principio de acceso y participación).
- Considera las múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso, propias del DUA, al diseñar estrategias de intervención.
- Promueve la personalización y la flexibilidad, adaptándose a las **variabilidades del aprendizaje** del alumnado.
- Busca involucrar activamente a los estudiantes en el proceso, respetando sus intereses y estilos de aprendizaje.

En síntesis, la evaluación psicopedagógica inclusiva, desde la perspectiva del DUA, no sólo diagnostica necesidades individuales, sino que también transforma el entorno y las prácticas educativas para que sean accesibles, equitativas y efectivas para toda la diversidad del alumnado.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica inclusiva asume un enfoque que pone en el centro las múltiples dimensiones de la diversidad. Sus principales características son:

- **Centrada en el entorno:** Analiza tanto al alumno/a como las barreras para el aprendizaje, estas barreras son los factores que dificultan o limitan el acceso a la enseñanza y al aprendizaje. Pueden estar relacionadas con condiciones personales, sociales, emocionales, cognitivas, físicas, o con el entorno educativo o familiar.
- **Cobra especial relevancia el análisis de las fortalezas del alumnado:** Uno de los aspectos centrales de este enfoque es el reconocimiento de las potencialidades y recursos del alumnado. La evaluación inclusiva busca visibilizar lo que el alumnado sí puede hacer, potenciando sus habilidades como punto de partida para el diseño de apoyos y estrategias pedagógicas personalizadas.
- **Participativa y colaborativa:** Implica a todos los actores educativos. La colaboración permite una comprensión más rica y completa de la situación educativa.
- **Dinámica y continua:** No se limita a un momento puntual, sino que es un proceso que se adapta. Desde una postura inclusiva, las limitaciones que acompañan al alumnado no son estáticas; sino que son la consecuencia de la interacción entre el estudiante y el entorno educativo.
- **Orientada a la acción:** Sus resultados no se utilizan para etiquetar, sino que se traducen en estrategias concretas para mejorar la práctica edu-

cativa. Su objetivo es mejorar la práctica docente, adecuar los apoyos, y garantizar una respuesta educativa pertinente que favorezca el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Desde nuestra perspectiva los puntos más relevantes que van a definir la evaluación psicopedagógica desde una perspectiva inclusiva es el análisis de contextos, barreras y fortalezas del alumnado.

ANÁLISIS DE CONTEXTOS Y DE BARRERAS

En este artículo nos vamos a centrar en las barreras que cita la ORDEN FORAL 69/2023, en su artículo 8 punto 4: *“La comunidad educativa identificará las posibles barreras físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales, curriculares o comunicativas”*.

Las barreras son aquellos factores o elementos del entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades para la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado.

Al proponer tareas, actividades o ejercicios en el aula, al crear entornos de trabajo, al elegir la metodología o al definir los instrumentos y herramientas de evaluación, es posible que estemos creando barreras para la participación, por lo que es importante definir aquellas barreras a las que cada alumno o alumna se pueda enfrentar, que no han de ser las mismas para todos y todas.

Para ello al realizar la evaluación psicopedagógica es imprescindible evaluar el contexto para poder dar una respuesta educativa eficaz e inclusiva.

Al analizar diferentes documentos sobre barreras hemos observado que muchas veces se centran en la persona por lo que presentamos un instrumento que realmente identifica las barreras como elementos del entorno.

Con el fin de identificar posibles barreras, presentamos unas tablas con indicadores que faciliten la detección de las mismas en todos los apartados



se añade el ítem “otros”, para que se pueda ampliar la información sino quedase reflejadas las barreras de los ítems señalados:

Barreras sensoriales: Relativas a la percepción sensorial, es decir, a la manera en que percibimos la información a través de los sentidos.

- Excesivo ruido ante alumnado con hipersensibilidad auditiva, baja velocidad de procesamiento o dificultades en funciones ejecutivas y de lectura que interfiera en su rendimiento.
- Excesiva estimulación visual para alumnado con hipersensibilidad visual o dificultades atencionales.
- Inadecuada iluminación para alumnado con dificultades visuales.
- Temperatura inadecuada del ambiente que afecte a la autorregulación.
- Texturas que producen malestar táctil.
- Olores del entorno para el alumnado que presente una sensibilidad olfativa.
- Se presenta la materia desde una única modalidad sensorial.
- Otros (especificar):

Barreras cognitivas: Relacionadas con los procesos mentales que intervienen en la resolución de tareas y actividades cognitivas.

- Falta de activación de conocimientos previos.
- Órdenes e instrucciones complejas en el planteamiento de aprendizaje.
- Falta de enseñanza de aprender a aprender.
- Diseño de actividades alejadas de su realidad cotidiana que no favorece el aprendizaje significativo.
- La información se presenta sin ayudas conceptuales, organizadores gráficos, etc para reducir el nivel de abstracción de la misma.
- Otros (especificar):

Barreras curriculares se asocian principalmente a los aspectos de metodología y formas de evaluación.

- Currículum poco flexibles.
- Falta de programación multinivel.
- Falta de adaptaciones curriculares cuando es necesario.
- Falta de adaptación de los materiales.
- Metodologías no inclusivas.
- Evaluación no basada en competencias.
- Falta de adaptación en la evaluación.
- Otros (especificar):

Barreras físicas son obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso.

- Barreras arquitectónicas.
- Materiales no adaptados.
- Obstáculos físicos en el aula.
- Ubicación física del aula en el centro.
- Ubicación física del alumno o alumna.
- Otros (especificar):

Barreras comunicativas: Se trata de todas aquellas circunstancias del contexto o medio que dificultan una comunicación fluida y clara. Pueden ser barreras que dificultan la comprensión del lenguaje o la expresión.

- Adecuación del lenguaje al interlocutor.
- Escasas estrategias de apoyo a la comprensión.
- Falta de sistemas de comunicación alternativa o aumentativa cuando es necesario.
- Desconocimiento del idioma.
- Otros (especificar):



Barreras emocionales: Tienen que ver con el reconocimiento social, la aceptación, autoconcepto/autoestima y otros factores como ansiedad y estrés.

- Falta de refuerzo positivo.
- Escasa valoración de las fortalezas que posee el alumno o alumna.
- Contextos cerrados en los que el alumno/a no se adapta.
- Entornos que no faciliten espacios de calma y pueden generar estrés.
- Entornos excesivamente competitivos.
- Escasez de programas de educación emocional...
- Otros (especificar):

Las barreras pueden ser identificadas y abordadas mediante los ajustes necesarios, metodológicos, de recursos, o cambios en la organización del entorno educativo, de manera que el alumnado pueda superar los obstáculos y acceder al aprendizaje.

ANÁLISIS DE FORTALEZAS

Las fortalezas son los recursos, capacidades y habilidades que un alumno o alumna posee y que pueden ser aprovechados para facilitar su aprendizaje y desarrollo. Estas fortalezas pueden ser tanto cognitivas como emocionales, sociales o contextuales y personales. Al identificar las fortalezas, el objetivo es construir sobre ellas y fomentar el desarrollo del alumnado, brindándole oportunidades que le permitan superar obstáculos y alcanzar su máximo potencial.

Al analizar las fortalezas hay que acudir a diferentes **fuentes de información:** familia, alumno/a, profesorado, resultados de las pruebas que se realicen y análisis de las producciones del alumno/a e instrumentos y técnicas: observación, cuestionarios, entrevistas...

Con el fin de identificar fortalezas, presentamos unos indicadores que faciliten la detección de las mismas. En todos los apartados se añade el ítem

“otros”, para que se pueda ampliar la información si no quedan reflejadas las fortalezas en los ítems señalados.

Habilidades Cognitivas: para valorar las fortalezas en este ámbito además de la observación, el análisis del trabajo del alumnado, etc tendremos en cuenta las pruebas psicométricas que se hayan podido realizar como por ejemplo el WISC-V, BADyG o cualquier otro instrumento de evaluación.

- Capacidad para resolver problemas de manera creativa.
- Comprensión auditiva efectiva
- Buena capacidad visoespacial.
- Pensamiento crítico desarrollado.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Curiosidad por aprender cosas nuevas.
- Capacidad para aprender de los errores.
- Otros (especificar):

Habilidades Emocionales: partiremos del conocimiento que tengamos del alumnado, la información que aporten familias y equipo docente y pruebas psicométricas si se hubieran pasado, como por ejemplo el SENA, BASC, etc.

- Alta motivación.
- Resiliencia.
- Autoestima saludable.
- Capacidad para regular emociones.
- Control efectivo de impulsos.
- Persistencia ante desafíos.
- Empatía hacia otros.
- Autoconciencia emocional.
- Otros (especificar):



Habilidades Sociales: Información del equipo docente sobre el funcionamiento del alumnado en trabajo colaborativo, las relaciones interpersonales que se pueden observar, instrumentos como sociogramas, etc.

- Capacidad para trabajar en equipo.
- Habilidades comunicativas.
- Empatía.
- Liderazgo positivo.
- Capacidad para escuchar activamente.
- Habilidad para resolver conflictos.
- Respeto por las diferencias.
- Participación activa en actividades grupales.
- Otros (especificar):

Recursos Contextuales: Información del contexto basada en entrevistas con las familias, coordinación con servicios externos, etc.

- Apoyo familiar sólido.
- Resiliencia ante situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.
- Acceso a tecnología que facilita el aprendizaje.
- Entorno escolar inclusivo y motivador.
- Participación en actividades extracurriculares.
- Acceso a materiales y recursos educativos adecuados.
- Redes de apoyo en la comunidad.
- Otros (especificar):

Habilidades Personales: Observaciones en el aula, entrevistas con las familias, cuestionarios sobre intereses para el alumnado, etc.

- Buenos hábitos de trabajo en el ámbito escolar y extraescolar.
- Buena capacidad de organización y planificación.
- Uso de diferentes técnicas de estudio.
- Autonomía en el aprendizaje.

- Puntualidad y responsabilidad.
- Capacidad para establecer metas y alcanzarlas.
- Flexibilidad ante cambios.
- Creatividad en la resolución de tareas.
- Habilidades musicales, artísticas y plásticas.
- Otros (especificar):

El reconocimiento de estas fortalezas permite diseñar estrategias educativas que las aprovechen y ayuden al alumnado a fortalecer áreas en las que presenta dificultades y personalizar su aprendizaje.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha realizado una breve revisión teórica sobre la evaluación psicopedagógica inclusiva y las características de la misma, aunque finalmente nos hemos basado en la definición que aporta la ORDEN FORAL 69/2023 Posteriormente se centra en el análisis de contextos y barreras de aprendizaje así como de las fortalezas del alumnado.

Hemos pretendido realizar un análisis práctico tanto de las barreras como fortalezas de forma que el resultado final, se pueda incluir en los informes psicopedagógicos como un instrumento que pueda facilitar la identificación de las mismas y la redacción del informe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ENLACES DE INTERÉS

ORDEN FORAL 69/2023, DE 21 DE AGOSTO, DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, POR LA QUE SE REGULA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA. BON, núm 196, del 19 de septiembre de 2023.

<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2023/196/0>

Educación inclusiva: Un enfoque desde la psicopedagogía. (2007). Editorial Narcea. Evaluación e inclusión educativa: *Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 9788790591823. Artículo Original / Original Article.

González-Gándara, D. (2021). *Actividades de evaluación auténtica para una evaluación psicopedagógica inclusiva*. *EDUCA International Journal* 2 (1), 46-62.

OINARRIZKO MAILAKO HEZIKETA-ZIKLOETAKO IKASLEEN ERRESILIENTZIA-GAITASUNA EBALUATZEA ETA SUSTATZEA / EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA EN EL ALUMNADO DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO BÁSICO

Nafarroako Unibertsitate Publikoko (NUP) Ikasi Katedraren eta
Lanbide Heziketako 4 ikastetxeren arteko lankidetzeta proiektua.

Proyecto de colaboración de 4 Centros Educativos de Formación Profesional
y la Cátedra Ikasi de la Universidad Pública de Navarra (UPNA).

Autoría:

Raquel Artuch Garde, Doctora en Psicopedagogía y profesora de la UPNA

Begoña Cortés Ferro, Orientadora del CI Agroforestal de Pamplona

Itsasne Maeztu Etxalar, Orientadora del de CIP Sakana

Clara Rodríguez Baños / M^a Paz Gracia García-Carpintero, Orientación CIP Lumbier

Maite Vergara Valdés, Orientadora del CIP Estella

Resumen:

Se presenta una propuesta de proyecto piloto de colaboración entre 4 centros educativos de Navarra y la Universidad Pública de Navarra. En concreto el objetivo ha sido evaluar y promocionar la capacidad de resiliencia en el alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Básico. Se han aplicado de forma online 3 escalas de resiliencia a través de las cuáles se ha podido analizar datos y obtener resultados en los que se ve entre otros aspectos que el alumnado de CFGB presenta dificultades relacionadas con la expresión emocional y la generación de vínculos. También se han observado fortalezas.

Palabras clave:

Capacidad de resiliencia, Ciclos Formativos de Grado Básico, afrontamiento, Evaluación, prevención abandono escolar.

ÍNDICE

1. MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUALIZACIÓN

2. OBJETIVOS

Objetivos generales

Objetivos específicos

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

3.2. Instrumentos

3.3. Procedimiento

Tabla 1. Relación de actividades y temporalización

4. RESULTADOS

4.1. Descriptivos

Figura 1. Gráficos de sectores que reflejan género, lugar de residencia y número de hermanos/as.

Tabla 2. Resultados generales. Fortalezas y debilidades.

4.2. Análisis de los resultados

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

6. REFERENCIAS

1. MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUALIZACIÓN

La resiliencia en el alumnado de Grado Básico

La resiliencia es la capacidad de una persona para adaptarse positivamente frente a la adversidad y se ha convertido en un concepto clave en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de jóvenes en situación de vulnerabilidad. En el caso de los estudiantes de grado básico, quienes a menudo enfrentan desafíos académicos, sociales y emocionales, evaluar y fortalecer esta cualidad resulta esencial para promover su éxito personal y profesional.

Diversos estudios han destacado la importancia de la resiliencia como un factor protector frente al abandono escolar, los problemas de conducta y la baja motivación académica. Masten (2001), en su teoría sobre la "resiliencia ordinaria", subraya que esta cualidad no es un rasgo excepcional, sino una capacidad inherente que puede ser fortalecida a través de entornos educativos adecuados. En el caso de estudiantes de los Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB), quienes en su mayoría provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos o han enfrentado dificultades en etapas previas de su trayectoria académica (Sancho et al., 2020), contar con un alto nivel de resiliencia se relaciona directamente con su capacidad para persistir en los estudios y superar barreras externas e internas.

Investigaciones como las de Ungar (2015), destacan que la resiliencia no solo depende de características individuales, sino también de factores contextuales como el apoyo social, la calidad de las relaciones con docentes y la percepción de un entorno educativo inclusivo. Esto refuerza la relevancia de evaluar esta capacidad en estudiantes de Grado básico (antigua FP Básica), ya que sus experiencias escolares pueden influir significativamente en su desarrollo personal y en su capacidad para enfrentar futuros desafíos en el ámbito laboral y social.

Este proyecto tiene como objetivo evaluar la capacidad de resiliencia en este grupo de estudiantes, proporcionando herramientas que puedan guiar la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan su desarrollo integral. Sin embargo, no se señala como tal esta capacidad en su currículum, pero sí aparecen distintos factores que la conforman.



En la normativa vigente en los CFGB se pone de manifiesto:

Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos se adaptarán a las características específicas del alumnado, adoptando preferentemente una organización del currículo por proyectos de aprendizaje colaborativo desde una perspectiva aplicada, y fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Se proporcionarán los apoyos necesarios para remover las barreras de aprendizaje, el de acceso a la información y a la comunicación y garantizar la igualdad de oportunidades.

Nos enmarcamos en una normativa¹ general y una curricular específica de los CFGB². Como Resultados de Aprendizaje que se incluyen en el currículo y se trabajan:

- b) Se han aplicado estrategias para canalizar las emociones de manera asertiva en las relaciones con otras personas, diferenciándolas de conductas agresivas y/o pasivas.*
- e) Se ha reaccionado de forma flexible y positiva ante conflictos y situaciones nuevas, aprovechando las oportunidades y gestionando las dificultades haciendo uso de estrategias relacionadas con la inteligencia emocional.*

La evaluación de la resiliencia en los estudiantes de CFGB no solo tiene un valor teórico, sino también una importancia práctica al situarse como una herramienta clave para prevenir el fracaso escolar y promover el bienestar de los y las jóvenes en su transición hacia la vida adulta.

1. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Orden Foral 69/2023, de 21 de agosto, por la que se regula la inclusión educativa.

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

2. OBJETIVOS

Objetivos generales

1. Evaluar la capacidad de resiliencia del alumnado de 1º y 2º de CFGB de 4 centros de FP.
2. Dar a conocer los resultados obtenidos en la investigación al propio alumnado participante para implicarlos en la promoción de su propia capacidad de resiliencia.
3. Diseñar y llevar a cabo una intervención para mejorar los niveles más deficitarios de cada grupo y, si es posible, que pueda ser replicada en próximos cursos, con adaptaciones.

Objetivos específicos

- 1a Recoger datos mediante la aplicación de tres escalas estandarizadas que evalúan la capacidad de resiliencia interna y externa.
- 1b. Analizar la información recogida para identificar el estado de los niveles de resiliencia del alumnado.
- 1c. Determinar en qué factores (internos y externos) constituyen las fortalezas y las barreras que enfrenta el alumnado.
- 2a. Fomentar la reflexión del alumnado sobre su propia resiliencia,
- 2b. Adquirir herramientas para hacer frente a la adversidad y salir fortalecido de ella.
- 3a. Definir las actividades a través de las cuales queremos mejorar los aspectos más deficitarios en la capacidad de resiliencia de nuestro alumnado.
- 3b. Realizar una propuesta para trabajar la capacidad de resiliencia que pueda servir como base para los próximos cursos.
- 3c. Evaluar la intervención realizada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Participaron 61 estudiantes de CFGB, entre 15 y 19 años de cuatro centros de la Comunidad Foral de Navarra (CIP FP Lumbier, CIP FP Sakana de Altsasu, CIP Politécnico de Estella y CI Agroforestal de Pamplona).

3.2. Instrumentos

Se emplearán tres escalas de evaluación de la capacidad de resiliencia:

- 1) Escala de resiliencia CYRM (Ungar y Liebenberg, 2008 en la versión española de Artuch et al., 2022). La escala utilizada ha sido la de 28 ítems. Cuenta con 5 opciones de respuesta tipo likert 1-5 (1 nada a 5 mucho). Se divide en 3 factores con varios subfactores; Factor Individual: *Habilidades personales, Apoyo de los pares y Habilidades sociales*; Factor Relación con primeros “cuidadores”: *Cuidado físico recibido, Cuidado psicológico*; Factor Contexto: *Espiritual, Educación, Cultural*.
- 2) Escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). Es una escala de resiliencia chilena que mide a través de 60 ítems, 12 factores de resiliencia. Su puntuación máxima es 300 y la mínima 60. La escala tiene dos ejes conceptuales a) El Modelo triádico de Grotberg (1995) y b) Modelo Emergente de Saavedra que tiene como referencia el modelo cognitivo procesal sistémico de Vittorio Guidano (1990 y 1995). Los factores engloban cuatro dimensiones: condiciones de base, visión de sí mismo, visión del problema y respuesta resiliente.
- 3) Escala CD-RISC (Connor-Davidson, 2008, en la versión española de Bobes et al., 2008). Consta de 25 ítems estructurados en una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5 siendo el rango de puntuación de 25 a 125. Se distinguen cinco dimensiones o factores: 1) Competencia personal, altos estándares y tenacidad, 2) Confianza en sí mismo, tolerancia a situaciones negativas y fortalecimiento de los efectos del estrés, 3) Relaciones seguras y aceptación del cambio, 4) Control, 5) Influencia espiritual.

Las tres escalas serán administradas en formato online, con un cuestionario de google, donde además se recogerán datos de variables sociodemográficas como el género, la edad y el lugar de residencia entre otros aspectos.

3.3. Procedimiento

Tabla 1. Relación de actividades y temporalización

FASES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN (24/25)											
		S	O	N	D	E	F	M	A	M	J		
Fase previa	Contacto interinstitucional NOE-UPNA												
Primera fase	Diseño proyecto: selección pruebas, calendario...												
Segunda fase	Diseño cronograma de aplicación de pruebas												
	Aplicación pruebas												
Tercera fase	Análisis de datos y resultados												
	Difusión resultados/charla Raquel CIPs												
Cuarta fase	Propuesta de actividades												
Quinta fase	Evaluación y propuestas de mejora												

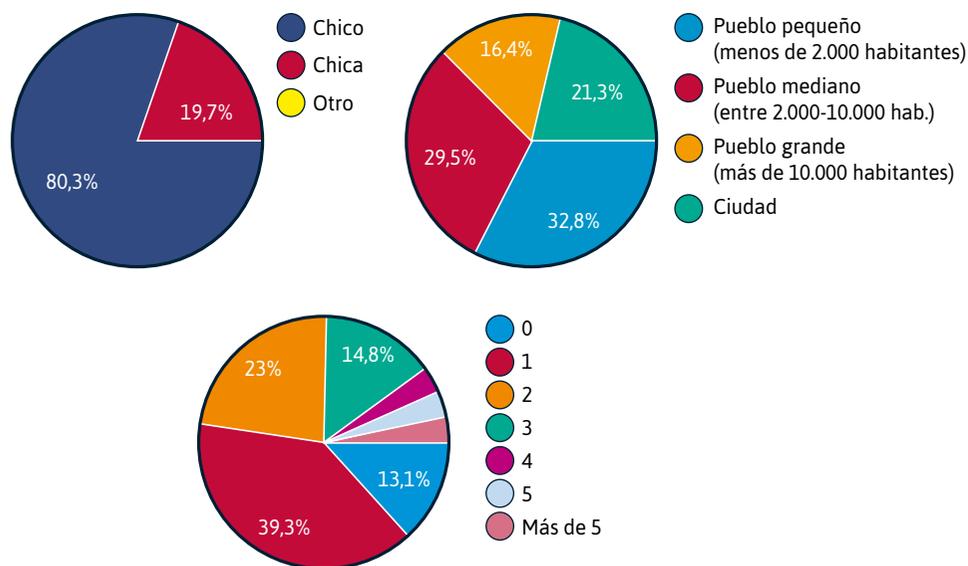


4. RESULTADOS

4.1. Descriptivos

De los participantes un 80,3% son chicos y el 19,7% chicas. En cuanto a su lugar de residencia, el 32,8% indicaron que viven en un lugar pequeño y el 29,5% en un pueblo mediano. Un 80% señalaron que en la actualidad viven con sus familias y además mayoritariamente también tienen al menos 1 hermano/a, llegando el 47% a tener 2 o más. Esto se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Gráficos de sectores que reflejan género, lugar de residencia y no hermanos/as.



Pasando a los resultados en las escalas, en general, los alumnos y alumnas, presentan puntuaciones más bajas en aspectos relacionados con la percepción de competencia, confianza en sí mismos, control, afectividad (expresión de emociones) y relaciones seguras con los primeros cuidadores. Por contra, como fortalezas, resaltar que valoran las situaciones difíciles como oportunidades de aprendizaje, sienten posibilidades de éxito en las mismas y perciben personas en su entorno que son modelo y guía, así como se sienten identificados con la cultura y los valores.

Tabla 2. Resultados generales. Fortalezas y debilidades.

Nombre factores	N	Mín	Media	D T	Comentarios
Fortalezas					
APRENDIZAJE	61	3,00	4,10	,59	Valorar una situación difícil como una oportunidad de aprendizaje.
MODELOS	61	3,20	4,30	,53	Percepción respecto a personas y situaciones que sirven de guía
IDENTIDAD	61	3,00	4,10	,60	Percepción de cómo nuestra cultura y valores nos definen
AUTOEFICACIA	61	3,00	4,19	,54	Percepción posibilidades de éxito ante una situación problemática
Debilidades					
INFLUENCIA ESPIRITUAL	61	2,00	3,59	,93	Influencia positiva que la vida espiritual puede tener en las personas.
CONTEXTO	61	2,00	3,69	,68	Alberga 3 aspectos: la espiritualidad, la educación y la cultura.
COMPETENCIA PERSONAL	61	1,75	3,72	,86	La convicción de que se está preparado para poder afrontar cualquier situación que se presente, aunque sea imprevista.
CONFIANZA EN SÍ MISMO	61	2,00	3,73	,66	El conjunto de expectativas positivas sobre uno mismo o sobre sus acciones.
AFECTIVIDAD	61	2,20	3,78	,68	Percepción sobre las capacidades emocionales
CONTROL	61	1,67	3,87	,80	Percepción sobre el control vital, capacidad para actuar conforme a lo que quieren.
RELACIONES CON PRIMEROS CUIDADORES	61	1,57	3,98	,82	Relación con los cuidadores de referencia, cuidado físico y psicológico.

4.2. Análisis de los resultados

1. Hay **diferencias entre chicos y chicas**, los chicos puntúan mejor en percepción de capacidad de resiliencia. De ellos, se encuentran diferencias significativas en los factores Identidad, autonomía, pragmatismo, vínculos autoeficacia, manifestando que ellas se perciben con menos autoestima, seguridad en sí mismas, prácticas, menos generativas ante los problemas y no buscan ayuda para resolverlos. Además, ellas no consideran que tengan personas a su alrededor que les aprecian ni tienen relaciones afectivas sólidas, aspecto manifestado también en la relación con los primeros cuidadores.
2. Hay **diferencias entre los centros**. Se observan diferencias significativas en aprendizaje y control en el alumnado de Estella frente al alumnado de los demás centros.
3. El **lugar de residencia** también es un aspecto que influye. Se obtienen diferencias significativas a favor del alumnado que vive en pueblos pequeños.
4. Se observa una **relación positiva significativa entre tener hermanos y desarrollar capacidad de resiliencia** en los factores identidad, pragmatismo y generatividad.
5. **Vivir con la familia** también es importante. Concretamente para este alumnado se ha visto en los factores relacionados con el contexto y con la percepción de cuidado.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados encontrados son coherentes con investigaciones recientes como la de Urban et. al (2024) que corroboran las dificultades que presentan los jóvenes en el desarrollo emocional y más concretamente la expresividad emocional. Tienen dificultades para manifestar sus sentimientos y pedir ayuda. A su vez, otro de los hallazgos que identificaron

Piqueras et al. (2024) ha estado relacionado con la especial vulnerabilidad que presentan las alumnas de los CFGB.

Este proyecto de colaboración se prevé que tenga impacto en el ámbito educativo en Navarra de forma específica en el alumnado de los centros educativos implicados y de forma general mediante la colaboración para el curso 2025-2026 a través de una formación prolongada. Como asentamiento de precedente se podrá ofrecer la posibilidad a otros centros de participar.

6. REFERENCIAS

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Piqueras, J.A., Bordera, P.R., López-Fernández, F.J., Canals, J., Espinosa-Fernández, L., Vivas-Fernández, M. y Equipo PROCARE (2024). Subtipos de dificultades de salud mental y niveles de resiliencia en adolescentes españoles, *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 32 (3), 433-452.

<https://doi.org/10.51668/bp.8324301s>

Ungar, M. (2015). Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience: A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17. doi: 10.1111/jcpp. 12306

Urbán, D., García-Fernández, J.M., Inglés, C. (2024). Risk profiles of social anxiety for interpersonal difficulties in a sample of Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29 (1), 9-18.





SEGREGACIÓN DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL EFECTO DE LA RESERVA DE PLAZAS

Autoría:

Ainhoa Ayerra Nogués

Alberto Sidrach de Cardona del Pozo

Miren Santos Erice



Resumen:

Este trabajo pretende abordar la trayectoria de la Formación Profesional (FP) en España y su situación actual en Navarra, con énfasis en la segregación de género. Aunque la FP se presenta como un sistema mixto, existe una clara segregación horizontal, donde las mujeres se concentran en ramas asociadas a cuidados y servicios (sanidad, educación, imagen personal), mientras que los hombres dominan sectores industriales y tecnológicos (mecánica, electricidad, informática). Este estudio analiza la segregación de género por familias profesionales en la Comunidad Foral de Navarra en los años 2021-2022 y 2024-2025, realizando asimismo un análisis comparativo entre las familias con reserva de plazas para sexo infrarrepresentado. Los resultados demuestran un aumento de mujeres en los ciclos masculinizados. El estudio finaliza destacando la necesidad de implementar políticas de igualdad, redirigir la orientación educativa y fomentar la inclusión de mujeres en áreas masculinizadas para reducir la brecha de género en la FP y el empleo.

Palabras Clave:

Formación Profesional, segregación de género, reserva de plazas.

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países europeos, las y los jóvenes encuentran la existencia de una norma clara: la persistencia de prejuicios por cuestión de género, asociados a la rama académica y profesional. Tal y como afirman Mariño y Rial (2019), la cuestión de los estereotipos y las discriminaciones de género en la FP es una temática que en la actualidad sigue sin resolverse. La elección de los estudios llega a ser determinante en función del sexo que se tiene, más allá de la propia voluntad o del interés (Ortega et al., 2020). Como concluyen algunos informes internacionales, la segregación sexual en el acceso a las diferentes familias profesionales es un hecho generalizado, aunque en determinados países del sur de Europa, como es el caso de España, “crece y persiste una fuerte influencia de una cultura social dominante que delimita y condiciona las opciones y las decisiones de la juventud femenina de forma sexista. Podemos decir que la elección de los estudios en la mujer sigue estando condicionada por prejuicios sociales” (Mariño y Rial, 2019).

En el campo de la formación profesional, la división sexual del trabajo se hace muy evidente con ramas muy feminizadas con orientación a la economía de los cuidados (Durán, 2018) y ramas muy masculinizadas de orientación industrial tradicional, como la mecánica o la construcción, con más del 60 % de chicos (Salvà et al., 2018).

Se distinguen dos modalidades de FP: por un lado, estarían los ciclos formativos masculinizados, vinculados, de forma directa o indirecta, a sectores donde prevalece la mano de obra masculina (éstos pertenecen a las ramas de instalación y mantenimiento, transporte y mantenimiento de vehículos, edificación y obra civil, informática y fabricación mecánica, entre otras). Y por otro lado, aunque con una proporcionalidad menor, estaría la FP mayoritariamente feminizada, por ejemplo, por citar algunas de ellas: comercio, administración y gestión, sanidad, servicios a la comunidad e imagen personal (Termes, 2012; Merino, 2012; Aguado et al., 2020).

GÉNERO EN LA FP DE ESPAÑA

El concepto de “género” puede definirse como «el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y datos que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social» y se observa en distintas sociedades y periodos históricos, así como en el imaginario colectivo (Martín, 2006: 40).

Se configura, desde edades tempranas, una identidad de género determinada que influye categóricamente en el desarrollo educativo y profesional de los hombres y las mujeres (Sainz, 2007; Mosteiro y Porto, 2017; Subirats, 2016; Fernández e Ibáñez, 2018), transfiriéndose tanto en el currículum oculto como en el currículum explícito (Mariño y Rial, 2019), y que tienen una gran influencia en el autoconcepto y logro académico (Igbo et al., 2015).

Desde hace décadas las investigadoras feministas, así como los datos oficiales respecto a la ocupación, nos alertan de las profundas desigualdades de género que se mantienen en el mercado de trabajo; se observa aún una profunda división sexual del trabajo, tanto vertical como horizontal (Torns y Recio, 2012; Burchell et al., 2015; González et al., 2017; Cebrián y Moreno, 2018; OIT, 2018). Persiste una segregación ocupacional que implica que los hombres siguen siendo mayoría en los trabajos y sectores más formalizados, mejor remunerados, con mayor reconocimiento social, con poder y con potencial de futuro, como por ejemplo los sectores relacionados con las tecnologías (Castaño, 2005; Barberà et al., 2008; Vergés, 2012; Castaño y Webster, 2014; González et al., 2017). En cambio, las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en los trabajos relacionados con los cuidados. Este tipo de trabajos gozan de peores condiciones laborales, derechos, remuneración, prestigio y posibilidades de movilidad social y progreso futuro (Ibáñez, 2008; Torns y Recio, 2012; Durán, 2018).

Siguiendo la investigación de Aguado et al., (2020), en España, en el curso 2018-2019, se puede observar una alarmante segregación horizontal de género en las mujeres en tanto que concentran su matrícula principalmente en cinco familias profesionales feminizadas: Administración y gestión, Imagen personal, Sanidad, Servicios socioculturales y a la comunidad y Textil, confección y piel. Dicha agrupación se traduce en que casi tres de cada cuatro mujeres se matriculan en los CCFF incluidos en las mismas. En el caso de los hombres, monopolizan los sectores industriales y tecno-



lógicos como: Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Fabricación Mecánica, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Madera, Mueble y Corcho, Marítimo-Pesquera, Seguridad y Medio Ambiente y Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

Por lo tanto, puede afirmarse que la FP es una etapa educativa con una clara segregación horizontal de género que se manifiesta en una concentración femenina en torno a cinco familias profesionales con un marcado sesgo de género, vinculadas estrechamente a las tareas de cuidados (sanidad, servicios sociales, educación) y a los estereotipos de género (imagen personal, textil, etc.), junto a una dispersión masculina por el resto de familias profesionales, aunque concentradas en la industria, la construcción y las nuevas tecnologías.

METODOLOGÍA

El presente estudio se ha realizado a partir del análisis de fuentes de datos secundarias, así como de investigaciones anteriores de otros autores relacionados con el tema que nos ocupa.

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Analizar la segregación por género en las distintas familias profesionales de la Comunidad Foral de Navarra.
- Comparar la diferencia entre el curso 2021-2022 y el curso 2024-2025 con respecto a esta segregación, para valorar la evolución de la nueva medida de acceso del sexo infrarrepresentado (Orden Foral 40/2024, artículo 15).

Se trata, por lo tanto, de una investigación descriptiva y analítica, que persigue una caracterización de la realidad, el estado de la cuestión respecto a la distribución desigual entre hombres y mujeres en los estudios profesionales, discutiendo sobre relaciones entre factores, pero que tiene una intención futura explicativa buscando vínculos causales entre estos aspectos. Para ello, se utilizan datos de matriculación de los cursos 2021-2022 y 2024-2025 con respecto a la distribución de alumnado por sexo y familia profesional.

FAMILIAS PROFESIONALES	CURSO 2021-2022		CURSO 2024-2025	
	H	M	H	M
Actividades Físicas y Deportivas (y curso 2021-2022 Enseñanzas Deportivas)*	78,4%	21,6%	72,4%	27,6%
<i>Administración y Gestión</i>	46,8%	53,2%	45,2%	54,8%
Agraria	76,2%	23,8%	66,2%	33,8%
Artes Gráficas	67,6%	32,4%	58,7%	41,3%
Artes y Artesanías	43,3%*	56,7%*		
Comercio y Marketing	52,8%	47,2%	51,1%	48,9%
Edificación y Obra civil	74,3% Curso 2021-2022 no había grado medio	25,7%	87,1%	38,7%
<i>Electricidad y Electrónica</i>	96,1%	3,9%	96,1%	3,9%
Energía y Agua	91,3%*	8,7%*	96,7%	3,3%
<i>Fabricación Mecánica</i>	97,3%	2,7%	94,5%	5,5%
Hostelería y Turismo	53,3%	46,7%	52,9%	47,1%
Imagen Personal	12%	88%	13,2%	86,8%
<i>Imagen y Sonido*</i>	84,6%	15,4%	68,2%	31,8%
Industrias Alimentarias	69,3%	30,7%	53,1%	46,9%
Industrias Extractivas	97,6%	2,4%	100%	0%
Informática y Comunicaciones	85%	15%	82,7%	17,3%
Instalación y Mantenimiento	96,1%	3,9%	96,8%	3,2%
Madera, Mueble y Corcho	86,7%	13,3%	89,2%	10,8%
Química*	27%	73%	34,4%	65,6%
<i>Sanidad*</i>	14,8%	85,2%	18,5%	81,5%
Seguridad y Medio Ambiente*	40,2%* Curso 2021-2022 no hubo grado sup.	59,8%*	37%	63%

Servicios Socioculturales y a la Comunidad*	16%	84%	17,8%	82,2%
Textil, Confección y Piel	33,7% Curso 2021-2022 no hubo grado medio	66,3%	19,4%	80,6%
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	95,47%	4,53%	89%	11%

* No tiene formación profesional básica.

RESULTADOS

Si comparamos los datos de matriculación de todas las familias profesionales encontramos que en 2021-2022 el promedio no ponderado del porcentaje de hombres fue del 59% y el de mujeres fue del 41%. Sin embargo, en el curso 2024-2025 el promedio no ponderado del porcentaje de hombres fue del 63% y el de mujeres fue del 37%, indicando una disminución en la matriculación de mujeres en ciclos de FP.

Podemos observar que, en Navarra, exceptuando la familia de Administración y Gestión, se cumple que las familias con mayor porcentaje de mujeres matriculadas son las de Imagen Personal, Sanidad, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y Textil, Confección y Piel. Destaca para esta última familia que los datos de matriculación del curso 21-22 tenían una distribución más pareja en matriculaciones, pero los datos del curso 24-25 reflejan que se trata de una familia feminizada.

En cuanto a las familias con mayor representación del sexo masculino, exceptuando la familia de Seguridad y Medio Ambiente, los datos también respaldan lo reflejado en la investigación que realizó el análisis (Aguado et al., 2020).

Destacamos que, además de las familias con sobrerrepresentación masculina mencionadas en la investigación de Aguado y compañeras, las siguientes familias también tienen sobrerrepresentación masculina en la Comunidad Foral de Navarra:

- Actividades Físicas y Deportivas.
- Edificación y Obra Civil.

Hemos analizado los datos de aquellas familias en las que ha habido reserva de plazas para todos los ciclos que las componen, que han sido:

Sexo infra-representado (2023)	Familia profesional	Promedio de % infrarrepresentado		Incremento	
		2023	2024	(P.P.)	(porcentaje)
H	Imagen Personal	11,97%	13,18%	1,21%	10,12%
	Seguridad y Medio Ambiente	40,20%	36,99%	-3,21 %	-7,99%
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	15,95%	17,78%	1,83%	11,47%
	Textil, Confección y Piel	33,70%	19,39%	-14,31 %	-42,46%
Total H		21,93%	18,86%	-3,07 %	-13,99%
M	Actividades Físicas y Deportivas	21,60%	27,56%	5,96%	27,57%
	Agraria	23,83%	33,75%	9,92%	41,62%
	Electricidad y Electrónica	3,90%	3,94%	0,04%	0,99%
	Fabricación Mecánica	2,67%	5,50%	2,84%	106,34%
	Imagen y Sonido	15,40%	31,83%	16,43 %	106,66%
	Industrias Extractivas	2,40%	0,00%	-2,40 %	-100,00%
	Madera, Mueble y Corcho	13,30%	10,82%	-2,48 %	-18,63%
	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	4,53%	10,95%	6,42%	141,58%
Total M		11,06%	15,68%	4,63%	41,87%
Total general		14,16%	16,59%	2,43%	17,16%

Sexo infra-representado (2023)	Familia profesional	Incrementa	Promedio pp (solo incremento)
H	Imagen Personal	1	
	Seguridad y Medio Ambiente	0	
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	1	
	Textil, Confección y Piel	0	
Total H		50,00%	1,52%
M	Actividades Físicas y Deportivas	1	
	Agraria	1	
	Electricidad y Electrónica	1	
	Fabricación Mecánica	1	
	Imagen y Sonido	1	
	Industrias Extractivas	0	
	Madera, Mueble y Corcho	0	
	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	1	
Total M		75,00%	6,93%
Total general		66,67%	5,58%

Analizando cada grupo, cuando el **sexo infrarrepresentado eran los hombres**, la matriculación de hombres ha aumentado en 2 de ellas, es decir, en el 50%. De las familias en las que se ha producido un incremento (Imagen Personal y Servicios Socioculturales y a la Comunidad), éste ha sido de 1,52 puntos porcentuales de promedio.

Sin embargo, si tenemos en cuenta las 4 familias profesionales con infrarrepresentación de hombres, nos encontramos con un descenso de 3 puntos porcentuales. Es decir, ha habido una disminución de un 14% de

las matriculaciones de hombres en los ciclos de las familias profesionales feminizadas con reserva de plazas en 2024-25 respecto a 2021-22.

Cuando el **sexo infrarrepresentado eran las mujeres**, la matriculación de mujeres ha aumentado en 6 de ellas, es decir, en el 75%. De las familias en las que se ha producido un incremento (Actividades Físicas y Deportivas; Agraria; Electricidad y Electrónica; Fabricación Mecánica; Imagen y Sonido; Transporte y Mantenimiento de Vehículos), éste ha sido de 7 puntos porcentuales de promedio.

Siguiendo la misma línea, si tenemos en cuenta las 8 familias profesionales en conjunto, nos encontramos con un aumento de 4 puntos porcentuales. Es decir, ha habido un crecimiento de un 42% de las matriculaciones de mujeres en los ciclos de las familias profesionales masculinizadas con reserva de plazas en 2024-25 respecto a 2021-22.

Como conclusión, podemos señalar que los datos apuntan a que la reserva de plazas ha tenido un efecto positivo en la matriculación del alumnado femenino en ciclos tradicionalmente masculinizados. Este efecto no se ha visto en las familias feminizadas, en las que el dato general es un descenso de 3 puntos porcentuales; 14% de disminución.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Esta investigación perseguía un objetivo doble: Analizar la segregación por género en las distintas familias profesionales de la Comunidad Foral de Navarra, y comparar la diferencia entre el curso 2021-2022 y el curso 2024-2025 con respecto a esta segregación, para valorar la evolución de la nueva medida de acceso del sexo infrarrepresentado. Con respecto al primer objetivo, se ha podido observar que en Navarra también hay una clara segregación por género en las distintas familias profesionales, coincidiendo con las destacadas en el estudio de Aguado et al. en 2020, y añadiendo las familias de Actividades Físicas y Deportivas, y Edificación y Obra Civil. Con respecto al segundo objetivo, se ha podido observar un aumento respecto a la presencia de mujeres en las familias masculinizadas. Aunque este aumento todavía no es suficiente para dejar de considerar a



esas familias como masculinizadas, sí es un paso hacia la equidad en la presencia de hombres y mujeres.

Es importante destacar que, como hemos señalado, solo se han tenido en cuenta los datos de aquellas familias en las que se ha aplicado la reserva de plazas a todos los ciclos que las componen y no se han tenido en cuenta los datos de otros ciclos y familias. Asimismo, tampoco se han analizado los datos por ciclos, sino que se han cogido las familias en conjunto. Para realizar un análisis más fiable y detallado sería preciso contar con los datos de matriculación por ciclo y analizar el efecto que ha tenido la reserva de plazas en cada uno de ellos. Siguiendo la misma línea, la reserva de plaza es una medida todavía reciente, por lo que habrá que seguir investigando su impacto en años posteriores para asegurar su efectividad como medida en favor de la igualdad.

La realidad es que existe una grave problemática en la FP debido a que el sesgo de género afecta a la mayoría de modalidades formativas ofertadas (Ortega et al., 2020). Se precisa una Orientación Educativa para la Igualdad en todas las etapas educativas, con especial énfasis en las primeras (primaria y secundaria), donde por edad precisan de información concreta sobre temas de sexualidad y relación con el otro sexo y su correlación con los estereotipos de género en los empleos futuros (Aguado et al., 2020). En la FP, sería interesante prestar atención a los materiales didácticos y promover entre el alumnado femenino los CCFF que tienen mayor presencia masculina y con una mejor inserción laboral (Aguado et al., 2020); realizar un plan de fomento de la FP como opción óptima de formación para el empleo desde la perspectiva de la igualdad de género; desarrollar e impulsar campañas de promoción de una FP mixta en aquellos ciclos donde predomina un solo género; incorporar medidas específicas de igualdad de género en los procesos de orientación formativa y laboral... (Ortega et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Hernández, Juli Antoni; Cano Montero, Francisco Javier y Sánchez Pérez, María José (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista*

de Sociología de la Educación-RASE, 13 (3), 308-327.

<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>

Barberà, Esther; Candela, Carlos; Ramos, Amparo (2008): "Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género". *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 275-285. DOI:

<https://doi.org/10.1174/021347408784135805>

Burchell, Brendan; Hardy, Vincent; Rubery, Jill; Smith, Mark (2015). *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in European Labour Markets*. Brussels: European Commission. DOI:

<https://doi.org/10.2838/748887>

Castaño, Cecilia (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información: Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza.

Castaño, Cecilia; Webster, Juliet (2014). *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Madrid: Editorial Aresta.

Cebrián, Inmaculada; Moreno, Gloria (2018). "Desigualdad de género en el mercado laboral". *Panorama Social*, 27, 47-63.

Durán, M^a Ángeles (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. València: Publicaciones de la Universidad de València.

Fernández, Ana Belén e Ibáñez, Marta (2018): "Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral". *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11 (1), 116-134.

González, Ana M.; Vergés, Núria, Martínez, J. S. (2017): "Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías". *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 159, 73-90. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.159.73>

Ibáñez, Marta (2008): "La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas". *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 87-122.



Igbo, J. N., Onu, V. C., & Obiyo, N. O. (2015): "Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students' self-concept and academic achievement". *Sage Open*, 5 (1), 1-10. DOI:

<https://doi.org/10.1177/2158244015573934>

Mariño, Raquel y Rial, Antonio (2019): "Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia". *Educar*, 55 (1), 251-272.

Martín, Aurelia (2006). *Antropología del género*. Madrid: Cátedra.

Merino, Rafael (2012). "La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen". *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 5 (3), 503-512.

Mosteiro García, María Josefa y Porto Castro, Ana María (2017). "Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado". *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 151-165.

OIT (2018). Global Wage Report 2018/19: What lies behind gender pay gaps (en línea).

https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_650553/lang-en/index.htm

Orden Foral 40/2024, de 11 de abril, por la que se regula y desarrolla el proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra para cursar las enseñanzas sostenidas con fondos públicos, en la modalidad presencial, correspondientes a los grados D y E del Sistema de Formación Profesional y a las enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño, y en los centros públicos, entidades y centros privados autorizados en la Comunidad Foral de Navarra para cursar la formación, en la modalidad presencial, correspondiente a la oferta de los grados A, B y C del Sistema de Formación Profesional gestionada por el Departamento de Educación. BON N.º 85 - 25/04/2024.

Ortega, Javier; Piciucchi, Danny; Ruiz-Callado, Raúl y de-Gracia-Soriano, Pablo (2020). La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 328-345.

<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16588>

Sainz Ibáñez, Milagros (2007). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías entre los adolescentes*. Madrid: INJUVE.

Salvà-Mut, Francisca; Cerdà-Navarro, Antoni y Calvo-Sastre, Aina (2018): "Educational Pathways and Gender Segregation: The case of Upper Secondary VET" en Lázaro Moreno, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis (eds.): *Emergent Issues in Vocational Education & Training*. Sweden: Premissförslag.

Subirats, Marina (2016): "De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo". *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.

Termes, Andreu (2012): "La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites". *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.

Torns, Teresa; Recio, Carolina (2012): "Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación". *Revista de economía crítica*, 14 (segundo semestre), 178-202.

Vergés Bosch, Núria (2012). "De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 12 (3), 129-150. DOI:

<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1042>

Vidal, Laia; Merino, Rafael (2020). Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 392-414.

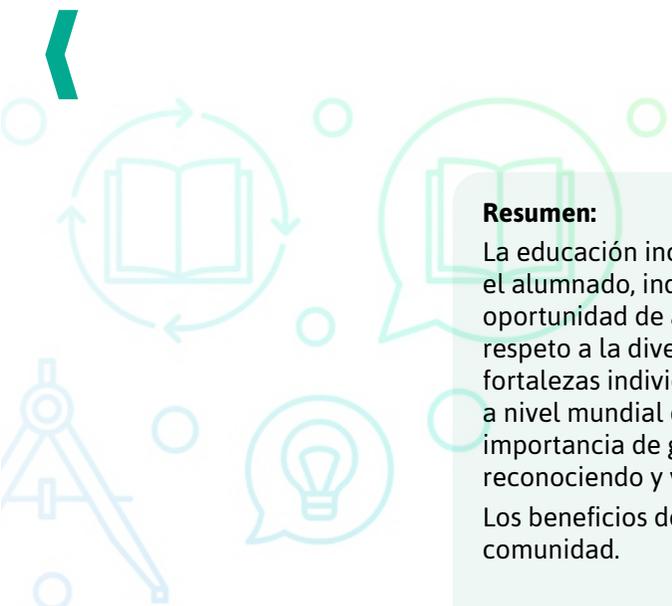
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>





FOMENTANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PLAN PARA EL ÉXITO DEL ALUMNADO

Autoría:
Alicia Burguete Elarre
Mila García Andión



Resumen:

La educación inclusiva es un tema fundamental en el ámbito educativo, ya que busca garantizar que el alumnado, independientemente de sus capacidades, características o circunstancias, tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad. Al promover un entorno inclusivo, se fomenta el respeto a la diversidad, se eliminan barreras para el aprendizaje y se crea un espacio que valora las fortalezas individuales de cada estudiante. En un momento en el que la educación inclusiva es reconocida a nivel mundial como un derecho fundamental de todas las personas, la UNESCO (2003) ha destacado la importancia de garantizar que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial, reconociendo y valorando la diversidad como un pilar fundamental en el proceso educativo.

Los beneficios de la educación inclusiva trascienden las aulas y tienen un impacto positivo en toda la comunidad.

Palabras Clave:

Educación inclusiva, Diversidad, Barreras para el aprendizaje / fortalezas individuales, Plan de Inclusión.

DESARROLLO

En un momento en el que la educación inclusiva es reconocida a nivel mundial como un derecho fundamental de todas las personas, la UNESCO (2003) ha destacado la importancia de garantizar que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial, reconociendo y valorando la diversidad como un pilar fundamental en el proceso educativo. En cuanto a los documentos normativos relevantes a nivel internacional, la Declaración de Salamanca (1994) es un referente fundamental para la educación inclusiva. A nivel nacional, la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), han abordado la cuestión de la educación inclusiva, estableciendo marcos legales que promueven la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Estos marcos normativos internacionales y nacionales sientan las bases legales para el desarrollo e implementación de prácticas inclusivas en el ámbito educativo, proporcionando directrices para garantizar que el alumnado tenga acceso a una educación de calidad en un entorno equitativo y respetuoso.

Específicamente, en Navarra, se ha evidenciado la presencia de desafíos significativos en materia de inclusión educativa, reflejados en la necesidad de abordar de manera efectiva las barreras que limitan el acceso equitativo a la educación para todo el alumnado. Ante este escenario, surge la necesidad imperiosa de desarrollar un plan de inclusión que no sólo se ajuste a las directrices legales vigentes, sino que también responda a las demandas actuales de una educación más equitativa, inclusiva y centrada en el éxito de cada estudiante. Este plan busca no sólo superar las barreras existentes, sino también transformar el entorno educativo en un espacio donde la diversidad sea valorada como un activo enriquecedor para toda la comunidad escolar, contribuyendo así al desarrollo integral y al bienestar de cada persona involucrada en el proceso educativo.

OBJETIVO GENERAL

Promover un entorno educativo inclusivo que garantice el acceso equitativo a la educación y atienda las necesidades individuales de todo el alumnado, fomentando así la participación activa, el respeto a la diversidad y el desarrollo integral del alumnado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar e implementar un plan de acción integral que aborde la inclusión educativa en todos los aspectos del entorno escolar, las prácticas pedagógicas y el apoyo social y emocional.
- Capacitar al personal docente en estrategias efectivas para promover un ambiente inclusivo, brindando apoyo a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula.
- Colaborar con familias y la comunidad educativa para fomentar un entorno de apoyo que reconozca y valore la diversidad, promoviendo la participación activa de todas las personas en el proceso educativo.

MARCO TEÓRICO

- Algunos de los principios fundamentales de la educación inclusiva incluyen (Hernández y Samada, 2021): equidad y acceso, diversidad como enriquecimiento, aprendizaje para todos/as, participación y pertenencia, colaboración y apoyo.
- Teorías y enfoques pedagógicos que respaldan la inclusión educativa: Teoría del constructivismo, pedagogía centrada en el alumnado y el enfoque basado en competencias.
- Atención a las diferencias individuales: reconocer y atender las diversas necesidades, estilos de aprendizaje, habilidades y la historia de cada

alumnado. La atención a las diferencias individuales también puede implicar la identificación temprana de posibles dificultades de aprendizaje o necesidades especiales, para proporcionar el apoyo necesario al alumnado. Esto puede incluir la colaboración con profesionales especializados, la implementación de planes de educación individualizados o la provisión de recursos adicionales según sea el caso.

- Rol del/de la docente y liderazgo escolar en la promoción de una cultura inclusiva: entre algunos aspectos clave estarían la conciencia y sensibilidad del personal docente; la adaptación de la práctica pedagógica y el currículum; fomento de la empatía y el respeto; colaboración con familias y comunidades; liderazgo inclusivo.
- Colaboración familia-escuela-comunidad para apoyar la inclusión educativa: la participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as fomenta un ambiente de apoyo y comprensión que influye positivamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional del alumnado. Además, la colaboración entre la escuela y la comunidad amplía las oportunidades de aprendizaje y apoyo para el alumnado. Al establecer alianzas con organizaciones locales, instituciones culturales o empresas, las escuelas pueden enriquecer el entorno educativo con recursos adicionales, experiencias prácticas y modelos a seguir que reflejen la diversidad presente en la comunidad.

PROPUESTA DE ACTUACIÓN

1. Identificación de las necesidades educativas y barreras:

La identificación de las necesidades educativas y las barreras para la implementación de un plan de inclusión educativa es un paso crucial para garantizar la efectividad del mismo. Este proceso permite comprender las áreas en las que se requiere intervención y los obstáculos que podrían surgir durante la ejecución del plan, brindando así la oportunidad de desarrollar estrategias específicas para abordar aquellas que puedan presentarse.

- * Para identificar las necesidades educativas, se realizan evaluaciones integrales en cada centro educativo que incluyen la participación de las personas que forman parte de la comunidad escolar (padres y madres, estudiantes, personal docente y administrativo...). Estas evaluaciones abordan aspectos como la diversidad de los/as estudiantes, las prácticas pedagógicas actuales, los recursos disponibles y las necesidades individuales de los/as estudiantes con dificultades.
- * Para identificar las barreras potenciales, por otro lado, se realizan entrevistas, encuestas, check list... que permitan recopilar información sobre posibles resistencias al cambio por parte del personal educativo, limitaciones presupuestarias, falta de apoyo administrativo y cualquier otro obstáculo que pueda surgir durante la implementación del plan.

Entre las necesidades educativas comunes que se detectan, y que dan pie al diseño de un plan de acción de inclusión educativa, están: la necesidad de formación adicional para los/as docentes en métodos inclusivos, la falta de conciencia sobre la importancia de la inclusión en el entorno escolar y la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades educativas. En cuanto a las barreras, se detectan la resistencia al cambio por parte del personal educativo y la falta de apoyo administrativo.

2. Valoración de las necesidades:

La valoración de las necesidades para implementar el plan de acción, se realiza siguiendo una estructura que incluya la descripción de las necesidades identificadas, su impacto en el entorno escolar y las posibles soluciones o estrategias para abordarlas. A continuación, se describe esta estructura:

- * *Descripción de las necesidades identificadas:*
Tras realizar evaluaciones integrales en cada centro educativo, se identificaron diversas necesidades que requieren atención para promover un entorno escolar inclusivo. Estas incluyen la diversidad de los/as estudiantes, las prácticas pedagógicas actuales, los recursos disponibles y las necesidades individuales de los estudiantes con dificultades.

✱ *Impacto en el entorno escolar:*

La falta de atención a estas necesidades puede tener un impacto significativo en el bienestar y el rendimiento académico de los/as estudiantes, así como en la dinámica general del entorno escolar. La falta de recursos para atender las necesidades individuales de los/as estudiantes puede limitar su progreso académico y emocional, mientras que la falta de conciencia sobre la importancia de la inclusión puede afectar negativamente la cohesión y el sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

✱ *Posibles soluciones o estrategias:*

Para abordar estas necesidades, se propone implementar programas de formación y desarrollo profesional para el personal docente, promover una cultura escolar inclusiva a través de campañas educativas y colaborar estrechamente con la administración escolar y las autoridades locales para garantizar el apoyo necesario.

Para las actividades de formación del personal educativo, se utilizarán materiales didácticos que apoyen la transmisión de conocimientos sobre educación inclusiva, diversidad y necesidades educativas y presentaciones, videos, infografías o cualquier recurso visual que facilite la comprensión y el aprendizaje. Se dispondrá de espacios adecuados para realizar las dinámicas y talleres prácticos, así como materiales como pizarras, marcadores, hojas de papel y otros elementos necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas.

→ Organizar sesiones de trabajo en grupos pequeños para discutir estrategias pedagógicas diferenciadas. Durante estas sesiones se diseñarán actividades colaborativas donde se compartan experiencias y se propongan soluciones creativas para atender las necesidades diversas de los/as estudiantes. Y se promoverá la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas actuales y cómo podrían adaptarse para ser más inclusivas.

Para las sesiones de trabajo en grupos pequeños, se utilizarán espacios adecuados para la interacción y el intercambio de ideas, así como materiales para registro y sistematización de las estrategias pedagógicas propuestas por las personas participantes.

3. Contenidos del Plan de acción para la educación inclusiva:

■ *Fase Formación del Personal Educativo:*

Para los planes de acogida, se organizará una jornada de sensibilización inicial, donde se aborden temas clave sobre diversidad y necesidades especiales. Y se incluirán dinámicas de grupo que fomenten la empatía y la comprensión, así como la creación de normas y valores que promuevan un entorno escolar inclusivo desde el principio. Las actividades para la formación del personal educativo que se implementarán son:

→ Realizar talleres prácticos sobre educación inclusiva, impartidos por especialistas en diversidad y necesidades educativas. Cada taller se iniciará con una actividad de reflexión personal, donde cada persona comparta sus experiencias y percepciones sobre la diversidad en el aula. Luego, se organizarán dinámicas que fomenten la empatía y la comprensión hacia las necesidades educativas, como simulaciones de situaciones cotidianas que enfrentan los/as estudiantes, por ejemplo, con diversidad funcional.

En cuanto a los planes de acogida, se contará con materiales informativos sobre diversidad y necesidades educativas que puedan ser compartidos con todo el personal educativo. También se elaborará material audiovisual o gráfico que promueva la reflexión sobre la importancia de la inclusión en el ámbito educativo.

■ *Fase de Diseño de Materiales:*

Diseñar material didáctico, incluyendo versiones en diferentes formatos para adaptarse a las necesidades del alumnado, y que sean accesibles y significativos para todo el alumnado. Para esta actividad, se establecerá un equipo de trabajo que incluirá a profesionales especializados en diseño accesible y tecnologías educativas. También se utilizarán recursos tecnológicos y software especializado para la creación de materiales en diferentes formatos. Y se creará un plan de comunicación con el resto del



personal docente para asegurarse de que estén al tanto del diseño del material y puedan utilizarlo.

■ Fase Apoyo Social y Emocional:

Para los planes de acogida, se contará con materiales informativos que promuevan la integración, el respeto y la comprensión mutua entre el alumnado. Las actividades a realizar con el objetivo de desarrollar el apoyo social y emocional entre el alumnado son:

- Organizar reuniones entre estudiantes para promover la integración y comprensión mutua. Para iniciar estas reuniones se hará una actividad de presentación en la que el alumnado comparta sus intereses, pasatiempos y experiencias. Luego, se implementarán dinámicas de trabajo en equipo y actividades recreativas que fomenten la interacción y el conocimiento mutuo entre los/as estudiantes. Y se organizarán espacios de diálogo abierto donde se aborden temas relacionados con la diversidad, el respeto y la empatía.
- Implementar programas de resolución pacífica de conflictos, como círculos restaurativos o mediación entre pares. En cuanto a la implementación de estos programas, como, por ejemplo, círculos restaurativos o mediación entre pares, se comenzará por capacitar a un grupo de estudiantes para que actúen como mediadores/as o facilitadores/as de los círculos restaurativos. También se organizarán talleres o charlas informativas sobre la importancia de la resolución pacífica de conflictos y el papel activo que pueden desempeñar los/as propios/as estudiantes en este proceso.

Para ambas actividades se utilizarán espacios adecuados para llevar a cabo las reuniones entre estudiantes y las actividades relacionadas con este aspecto.

4. Actividades para el seguimiento y evaluación:

- * Realizar encuestas y entrevistas a estudiantes, madres y padres y personal educativo para evaluar el impacto del plan. Se hará una actividad inicial para comunicar a los/as estudiantes, madres, padres y personal educativo el propósito de estas interacciones asegurándoles que sus

opiniones son valiosas para mejorar el plan de inclusión. Se establecerán horarios convenientes para las personas participantes, opciones de participación en línea o presencial y se garantizará la confidencialidad de las respuestas. En cuanto a los recursos necesarios, para realizar esta actividad está el acceso a plataformas de encuestas en línea, recursos para ejecutar entrevistas (ya sea en persona o por medios digitales), y personal capacitado para llevar a cabo las entrevistas de manera efectiva.

- * Analizar los resultados y realizar ajustes necesarios en base a la retroalimentación recibida. Para esta actividad se contará con un equipo dedicado que pueda revisar a fondo las respuestas recopiladas, identificar tendencias o áreas de mejora, y proponer ajustes al plan basados en la retroalimentación recibida. Además, se establecerá un sistema claro de seguimiento y comunicación para informar a las personas participantes sobre cómo se están implementando los ajustes en base a sus retroalimentaciones

CONCLUSIONES

Tal y como define la UNESCO, la educación inclusiva *“puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de la totalidad de las y los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.”*

La educación inclusiva debe considerarse como una cuestión de derechos humanos que concierne a todo el alumnado, como una lucha contra las barreras y las estructuras políticas, económicas, sociales, religiosas, culturales, de género y educativas presentes en la sociedad y en los sistemas educativos que producen exclusión. Así pues, la inclusión es un derecho: todos/as importan y todas/os importan por igual.

Para promover un entorno educativo inclusivo que garantice el acceso equitativo a la educación, y atienda las necesidades individuales del alumnado (objetivo general planteado al inicio del trabajo), es conveniente co-

menzar por plantear y llevar a cabo una cultura inclusiva en el centro y posteriormente pasar a la práctica. Es necesario promover y guiar procesos de cambio en los centros educativos para que transformen sus culturas (valores, creencias, actitudes), políticas (programas, planes, gestión) y prácticas (acciones) y reducir así las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación.

A nivel de los equipos docentes es conveniente dotar al profesorado de recursos materiales y personales, contar con infraestructuras y ofertar formación sobre prácticas inclusivas con el objetivo de ofrecer una atención de calidad al alumnado. Es necesario que el profesorado cuente con una formación y una actitud adecuada que sea capaz de responder a las necesidades del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G., Demothenes, Y., & Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133.
- Arnaiz, P., Haro, R. D., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Barrionuevo, B. C. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de inclusión y calidad escolar (es) I. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 213-237.
- Benítez-Vargas, B. (2023). El Constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria N.º 3*, 10(19), 65-66. -
- Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *CS*, (34), 43-69.
- Cruz, P. E., & Hernández, L. J. (2022). La tendencia pedagógica basada en competencias: hacia una nueva calidad de educación. *Sophia*, 18(1), 5-5.

Educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 17-22.

Hernández, P. A., & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81.

Laruzea-Urkixo, N., & Ramírez, M. O. C. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473.

Lázaro, L. M. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, (41).

UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_sp

Yadarola, M^a Eugenia. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 139-156.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139>



