

Orientazio testuak | Textos de **orientación**

2

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

© 2018. NAFARROAKO GOBERNUA | GOBIERNO DE NAVARRA
Hezkuntza Departamentua | Departamento de Educación

© Egileak | Los autores

Maketazioa eta diseinua | Maquetación y Diseño: Cobo-Munárriz Diseño Gráfico
ISBN: 978-84-235-3501-9
DL NA 2806-2018

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

AURKIBIDEA | ÍNDICE

- 5.....SARRERA | INTRODUCCIÓN
- 6.....ADECUACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACOSO ESCOLAR
José Félix Fernández Navascués, Ana Fraile Blázquez, Ana Indaburu Azkarraga, Tomás Rodríguez Garraza, Jesús M^a Terradillos Hernández y José Luis Zalduendo Ursua
- 11.....ALUMNADO CON GRAVE TRASTORNO DE PERSONALIDAD Y/O CONDUCTA
Nerea Etxeberria, Mar Martín, Naiara Ruz, Ainhoa Arzoz, Argiñe Ansa, Intza Aguirre y Ainara Lumbreras
- 14.....ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TDA-H EN CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE NAVARRA
Lourdes Delgado, Pedro González, Carlos Ollo y Nicolás Úriz
- 22.....ANALIZAR Y VALORAR EL TIPO DE RESPUESTA EDUCATIVA A OFRECER EN EL CASO DE ALUMNADO CON GRAVE TRASTORNO DE CONDUCTA
Arancha Sagasti Munárriz, Virginia Senosiáin Garatea, Beatriz Casanova Amorena, Idoia Salsamendi Lizoain y Camino Echagüe Alcalde
- 26.....BILINGÜISMO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS
Natalia Alzu Silanes, Blanca Amelia Conde Gómez, M^a Teresa Echamendi Zalba y Eva M^a Fuente Malo
- 31.....DIFICULTADES DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL PROGRAMA PAI
Ana Carmen Escorza, Rosa M^a Garrido, Eva M^a Lahoz y Marta Redondas
- 36.....EDUCA: PROPUESTAS DE MEJORA
M^a Eugenia López Fernández, Amaya Martínez Valdecantos, Juliana Solano Ortega, Marta Orte González y Miguel Ibáñez Praderas
- 40.....ESTUDIO Y SEGUIMIENTO DE UN CASO DE ALUMNO CON GRAVE TRASTORNO DE CONDUCTA
Amaia Erdozáin Urdangarín, Ana Inés Garro Ozcoidi, Egiarte Goikoetxea Cía, Lore Orozko Egiluz y Elena Pejenaute Iriarte
- 44.....INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS: INFORMES TIPO
María Natividad Fernández Larrea, Sonia Jurío Burgui, Sandra Rúa Aguir, Asunción Giménez Jiménez y María Nieves Latasa Esevenri
- 48.....INKLUSIOA ETA BALORAPEN PSIKOPEDAGOGIKOA
Arantxa Mikeo, Argiñe Ansa, Patxi Atxa, Jasone Etxeberria, Aitziber Ganuza eta Patxi Satrustegi

- 55.....LA INCLUSIÓN: UNA NUEVA MIRADA
Gema Lopetegui e Isabel Ruiz de Temiño
- 61.....MODELO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE EN LECTURA
M^a Lourdes Aparicio Agreda, Diego Jorajuria Elizondo y Milagros Osés Sainz
- 68.....MODELO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO TRASTORNO PROCEDIMENTAL (TAP)
Ana Olaiz Goñi, Salomé Artajo Carlos y M^a Isabel Soto Enériz
- 72.....ORIENTACIONES PARA EL EQUIPO DOCENTE DEL ALUMNADO DE FP CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
Elena Belzunegui Vesperinas, Asunción Ibáñez Pueyo, M^a José López Mugarza, M^a Nieves Melero Labarga y Ana Palacio Ochoa
- 79.....ORIENTATZAILE LANAREKIN LOTURIKO INFORMAZIOAREN ANTOLAKUNTZA ETA KUDEAKETA
Ana Artola Tolosa, Gabi Goia Iparragirre, Dolo Izquierdo Alzuyet, Mertxe Izquierdo Virto, Lurdes Labandibar Arruabarrena, Ana Isabel Lobeiras Oskariz, Rosa Mutuverria Baztarrica, Mattari Plaza Zugarramurdi eta Ainhoa San Martín Etxarte
- 83.....ORIENTAZIO TXOSTEN EREDUEN BERRIKUSPENA
Edorta Larrainzar, Sandra Santano, Sara Largo, Mari Jose Goñi, Erkuden Azanza Elso eta Ohiane Ojeta
- 88.....RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA CONDUCTA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
Isabel Ibarrola Goñi, Izaskun Iturri Garate, M^a José MendiveLerendegui, M^a Jesús Sanz Larruga, M^a Teresa Toca López de Torre y M^a José Ucar Estebán
- 90.....REVISIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA Y DE LA ORDEN FORAL DE EVALUACIÓN 4/2017
Inmaculada Argomaniz Laredo, Susana Fuentes Carbonell, Sonia Gallego Olivares, María José Gil Molina, Ana José Jacoste Sáez, Pilar Montes Sábada y Miguel Nanclares Berrio
- 95.....TRABAJANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEJORAMOS LA CONDUCTA EN EL AULA
M^a Carmen Muñoz Oroz, Patricia Noelia De las Heras Osorno, Ana Martínez Irisarri, M^a Rocío Álvarez Mellado y Montserrat Gurrea Barricarte
- 100.....PAUTAS PARA PROFESORADO DE ALUMNADO DE POSTOBLIGATORIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Carolina Langas Cañada, María José Oyarbide Izaguirre y Alicia Oria Iriarte

SARRERA | INTRODUCCIÓN

Liburu hau bilduma bat da eta zenbait artikulua biltzen ditu, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek idatziak eta Orientazioa Koordinatzeko 2016-2017 Planaren parte direnak.

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

Orientazio testuak II izeneko bigarren liburu honetan 20 artikulua biltzen dira eta honako bost gai hauekin lotutako hausnarketa eta alderdiak jasotzen dituzte: integraziotik inklusiora, EDUCA eta hobekuntza proposamenak, nortasunaren eta/edo jokabidearen nahasmendu larria duten ikasleei hezkuntzak zer erantzun eman behar dien aztertu eta baloratzea, familiei informazioa ematea-txosten ereduak eta aniztasunari erantzutea eredu edo programa elebidunetan.

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

Esta publicación es una compilación que recoge una serie de artículos escritos por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra y que forman parte del Plan de Coordinación de Orientación 2016-2017.

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

Esta segunda publicación, titulada *Textos de orientación II*, está compuesta por 20 artículos que recogen reflexiones y aspectos relacionados con los cinco siguientes temas: desde la integración a la inclusión, EDUCA y propuestas de mejora, analizar y valorar el tipo de respuesta educativa a ofrecer en el caso de alumnado con grave trastorno de personalidad y/o conducta, información a las familias-informes tipo y la atención a la diversidad en modelos o programas bilingües.

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

ADECUACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACOSO ESCOLAR

Autoría:

José Félix Fernández Navascués

Ana Fraile Blázquez

Ana Indaburu Azkarraga

Tomás Rodríguez Garraza

Jesús M^a Terradillos Hernández

José Luis Zalduendo Ursua

Resumen:

El documento que presentamos es fruto del trabajo del grupo de orientación de FP durante el curso 2016-17 y tiene como finalidad facilitar la aplicación de los protocolos existentes en educación sobre acoso, ciberacoso... para facilitar el ejercicio de nuestras funciones.

A lo largo del curso hemos consultado y sintetizado la documentación existente sobre el tema con el fin de elaborar un documento concreto y útil en nuestra práctica profesional.

Este documento base que aquí os presentamos constituye sólo un punto de partida para que, teniendo como referencia el protocolo elaborado por el Departamento de Educación, sirva como herramienta de trabajo a los departamentos de orientación de los centros educativos previa concreción a las características y a la realidad educativa de cada uno de ellos.

ANTECEDENTES

El acoso como fenómeno escolar y social, es una realidad que nos preocupa como profesionales de la educación. No debemos confundirlo con las agresiones esporádicas o manifestaciones violentas entre el alumnado. Como bien señala Avilés, el acoso se produce cuando se dan las características señaladas en la siguiente definición: “Intimidación y maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de una abusón o grupo, con resultados de victimización psicológica y rechazo social” (Avilés 2003).

Por otra parte, el mal uso de las redes sociales ha provocado la aparición en los últimos años de situaciones problemáticas como el ciberacoso, el *sexting* y otras prácticas gravemente perjudiciales para la convivencia y el desarrollo personal de nuestro alumnado. A través de estos medios, el alumno/a se puede convertir en víctima a “tiempo total” cuando de forma repetida y prolongada en el tiempo, se le somete a acciones negativas manifestadas en diferentes formas de hostigamiento y acoso por otra persona o personas, sea en el ámbito escolar o fuera de este.

OBJETIVOS

1. Sistematizar el protocolo de acoso escolar existente.
2. Facilitar a los profesionales el acceso a toda la documentación necesaria, para iniciar un proceso ante la sospecha de acoso.

MÉTODO

- Recopilación y análisis de algunos de los documentos existentes: Programa Laguntza del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, planes de convivencia de los centros educativos del grupo que elabora esta propuesta...
- Trabajo en equipo para el contraste de la información recopilada.
- Temporalización de las actuaciones a realizar con enlaces a los anexos.
- Elaboración del documento final digitalizado.

RESULTADOS

Documento final digitalizado:

Anexo 1: Esquema del protocolo en casos de acoso.

Anexo 2: Ordinograma

CONCLUSIONES

Tener este documento como referencia, ha facilitado el uso y agilidad en la puesta en marcha del protocolo de acoso, en los casos en los que lo hemos utilizado.

Es un inicio para seguir trabajando con el mismo método el resto de protocolos existentes para trabajar en el ámbito educativo.

Pretendemos que este documento sea una referencia útil para el trabajo de los departamentos de orientación.



ANEXO 1:

ESQUEMA DEL PROTOCOLO EN CASOS DE POSIBLE ACOSO ESCOLAR				
	¿Qué ocurre/qué hacer?	Documento	¿Cuándo?	Responsable
1	Nos hemos enterado de un hecho susceptible de constituir acoso. A raíz de un hecho puntual observado por cualquier agente educativo.		Día 1º	Cualquier persona
2	Damos parte a tutor/a o miembro del equipo directivo (Anexo 1: Versión 1, Versión 2)	V. 1 V. 2	Día 1º	Cualquier persona
3	Orden de estudiar y trabajar el caso. Nombrar responsable. Medidas protectoras.		Día 1º	Dirección
4	Observación sistemática: determinación de posibles protagonistas implicados (víctima, agresores/as y espectadores/as)		Día 1º	Director, Jefe de estudios, orientador/a
5a	Analizar si es un tema serio y constatado. Medidas cautelares. Si no fuera un tema grave y se viera posibilidad "clara" de solución hablando con víctima y agresor/a, es preferible para que no escale el conflicto.		Día 1º	Dirección o persona responsable
5b	Estudio de la información con que contamos. Aclarar cuanto antes la gravedad y si se trata de un caso de: <ul style="list-style-type: none"> • Acoso. • Ciberacoso, <i>sexting</i>, <i>grooming</i> (si se detecta violencia de género, seguir protocolo específico (Modelo 5**)) • Agresión puntual. • Conflicto. Para poder hacer esta tarea, la persona responsable contará con tiempo, y el profesorado de guardia se hará cargo de sus clases. ¿Es necesario entrevistarse con todos o con algunos miembros del grupo? (confeccionar informe del Anexo 2). * Custodiar y	Modelo 5	Día 2º	Persona responsable
5c	Hablar con la posible víctima. Determinar y efectuar las entrevistas a realizar con el resto de los protagonistas. (Anexo 5A)	Anexo 5A	Día 1º/2º	Persona responsable Anexo 8
6	Garantizar y organizar la protección de la víctima.		Día 1º	Profesorado y otros
7a	Estudiar los datos y decidir cómo canalizar el tema. Establecer plan de intervención (concretar medidas mediante el Anexo 3)	Anexo 3	Día 3º (o tras la observación sistemática)	Persona responsable y orientador/a
7b	Calificación de la falta y medidas educativas, en su caso.		Día 3º	Dirección



8	Dar parte a la Inspección y, en su caso contactar con la Asesoría para la Convivencia. (Anexo 5B) *1º Pedir asesoramiento a Unidades de Investigación Tecnológica de la Policía o a la Fiscalía sobre la forma de proceder en cada caso. *2º Según el asesoramiento recibido, dar parte a Fiscalía de Menores o Fuerzas de Seguridad, en su caso.	Anexo 5B	Día 2º o 3º	Dirección
9	[*] Verificación de la aplicación de normas de protección de datos y privacidad de la información en Internet Obtención de los consentimientos informados de alumnos y padres, en su caso, para el acceso a dispositivos e información personal relevante. (Anexo 6)	Anexo 6	Día 1º	Director o Jefe de Estudios
10	Valorar si es el momento de hablar con las familias tanto de la víctima como de los agresores/as. ¿Conviene hacerlo ya o esperar? (Anexo 4)	Anexo 4	Día 2º	Persona responsable con dirección...
11a	Si el centro lo estima pertinente, obtener permisos de acceso a redes sociales y herramientas de comunicación del alumno/a (*). (Anexo 6)	Anexo 6	Día 2º	Persona responsable
11b	Si el centro lo estima pertinente, obtener los permisos de acceso a redes sociales y herramientas de comunicación del alumno que deban otorgar los padres (*).		Día 3º	Persona responsable
12	Trabajo con la víctima. Sesión o sesiones. Si la víctima ha decidido no estar en clase de tutoría, aprovechar ese momento.		Desde el primer momento	Tutor/a ¿Orientador/a? ¿Otros especialistas?
13	Trabajo con los acosadores/as. De forma individual y/o grupal.		A partir del día 4º	Tutor/a ¿Orientador/a? ¿Otros especialistas?
14	Trabajo con los espectadores.		A partir del día 4º	Tutor/a ¿Orientador/a? ¿Otros especialistas?
15	Trabajo de tutoría con el grupo: Es fundamental llegar a la reparación del daño tanto de los agresores/as como del grupo. Se ha decidido previamente con la víctima si está o no en clase. (Decidir si, además del tutor o tutora, intervienen otras personas).		Día 3º o 4º y siguientes	Tutor/a
16	Información a familias. Escrito y/u oral (Anexo 4).	Anexo 4	Día 5º	Responsable y Dirección
17	Informe final a Inspección.		Final del proceso o fin de curso	Dirección
18	Seguimiento y revisiones.		A determinar	Persona Responsable

* Realizar estas actuaciones cuando proceda en casos de ciberacoso (ciberacoso o *sexting*)

** Para llevar a cabo adecuadamente las actuaciones señaladas en esta tabla se recomienda revisar los materiales complementarios que figuran en la página Web de la Asesoría para la Convivencia:

- Documentos de apoyo Educación:

<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia/profesorado/documentos-de-apoyo>

- [Programa Laguntza](#)

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE REFERENCIA

[Programa Laguntza](#)

[Decreto Foral 57/2010](#)

Orden Foral 204 de 2010 y su manual de apoyo:

<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57746/modelos.pdf/73c7d3a6-cd94-49be-9a57-d9e7e8124234>

<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia/profesorado/documentos-de-apoyo>

Avilés, José María, *Programa anti-bullying*. (CEPE 2015).
(ISBN:9788478695836)

Planes de convivencia de los centros.

Asesoría de convivencia:

<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia>



ALUMNADO CON GRAVE TRASTORNO DE PERSONALIDAD Y/O CONDUCTA

Autoría:

Nerea Etxeberria

Mar Martin

Naiara Ruz

Ainhoa Arzoz

Argiñe Ansa

Intza Aguirre

Ainara Lumbreras



OBJETIVO

El objetivo de nuestro trabajo ha sido, en primer lugar, realizar una delimitación conceptual sobre la conducta y sobre la personalidad. Para ello, hemos fijado y definido, por un lado, qué es la conducta, cuáles son los tipos de conducta y los tipos de trastornos de conducta. Por otro lado hemos definido qué es la personalidad, cuales son los tipos de personalidad y los tipos de trastornos de la personalidad.

En segundo lugar, hemos diseñado una intervención educativa, con su protocolo de actuación, para poder ofrecer una respuesta educativa en el caso de alumnado con trastorno de personalidad y/o conducta.

MÉTODO

Para alcanzar los objetivos que nos hemos marcado, en primer lugar hemos recabado y analizado diferentes referencias bibliográficas que tienen que ver con el tema a tratar. En segundo lugar, una vez hecho el análisis de esas referencias nos hemos decantado por algunas de ellas, como pueden ser el DSM-V, CIE-10, guía del gobierno de Aragón, página web del CREENA y otras páginas web.

En tercer lugar, hemos debatido sobre el tema a tratar teniendo en cuenta las referencias analizadas y nuestra propia experiencia laboral o profesional. Por último, hemos consensuado y realizado el trabajo, fijando las líneas generales a tratar.

RESULTADOS

Hemos dividido lo analizado en cuatro puntos:

I. Delimitación conceptual. Donde hemos definido el término “Trastorno de conducta” y “Trastorno de personalidad” y hemos clasificado y definido los distintos trastornos de conducta y personalidad según las diferentes clasificaciones.

II. Intervención educativa. En el cual hemos establecido un protocolo de actuación dividido en tres fases: Recogida general de la demanda y toma de decisiones, recogida de información y evaluación e intervención por programas.

III. Bibliografía.

IV. Anexos. Registros, tablas, guiones de entrevista, contratos, cuestionarios, guías... a utilizar en las distintas fases de la intervención educativa.

CONCLUSIONES

Para ofrecer el tipo de respuesta más adecuado a un alumno con grave trastorno de personalidad y/o conducta, en primer lugar es necesario la delimitación del concepto, es decir, saber a qué nos referimos con “Trastorno de personalidad y/o conducta” y qué tipos existen.

Cuando existe la sospecha de que nos encontramos ante uno de ellos, primero es necesario valorar la demanda, la participación de todos/as los implicados en el contexto escolar, la comunicación a la familia y la asignación de un/a coordinador/a que dirija las actuaciones y regule el proceso. A continuación es necesaria una exhaustiva recogida de información y una evaluación de la misma, tras lo cual



se determinará si el alumno/a presenta o no un trastorno de conducta o se trata de una alteración conductual. Por último la intervención más adecuada para dar respuesta a los trastornos de conducta debe realizarse a través de programas por tratarse de un modo de actuación protocolizado que permite llevar a cabo una intervención completa y amplia desde los diferentes ámbitos y contextos, y en el que se implica a los distintos agentes que intervienen con el niño. La evaluación de estos programas se considera un eje fundamental para determinar los progresos y la necesidad de modificaciones.

La intervención con el alumno se centrará en aumentar sus habilidades para identificar y reconocer sus dificultades de autorregulación y manejar sus conductas desadaptadas.

El objetivo con la familia será introducir cambios que mejoren su coherencia y habilidades educativas, la comunicación entre sus miembros, la potenciación de las conductas adaptadas y la reducción de las conductas desadaptadas.

En el centro educativo la intervención se dirigirá a incrementar las habilidades de relación del profesorado con sus alumnos, a mejorar la gestión de sus aulas y a aumentar el conocimiento y práctica en la identificación y manejo de los problemas de conducta, tanto de manera individual como en la clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<http://definicion.de/>

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/nee/trastornograveconducta/qu_es.html

CREENA: <http://creena.educacion.navarra.es>

Guía Práctica Trastornos de Conducta del Gobierno de Aragón:

<http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Aragón-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>

CIE10: DSM IV: <http://www.psicomed.net/principal/dsmiv.html>

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TDA-H EN CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE NAVARRA

Autoría:

Lourdes Delgado

Pedro González

Carlos Ollo

Nicolás Úriz



En nuestro trabajo habitual como orientadores y orientadoras de secundaria post-obligatoria, concretamente en centros de formación profesional, nos encontramos con un número relevante de alumnas y alumnos diagnosticados como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H). Este diagnóstico, en la mayoría de los casos fue realizado durante la Educación Primaria, lo cual implica que ha evolucionado a lo largo de los años, se ha manifestado de manera diferente en varias etapas educativas (Primaria y Secundaria obligatoria) y, probablemente, la respuesta a sus necesidades ha variado dependiendo del contexto educativo correspondiente. En cualquier caso, la gran mayoría de nuestros alumnos y alumnas con TDA-H, ha conseguido el título en ESO y permanece en el sistema educativo ordinario.

Ante esta situación y con el fin de realizar las adaptaciones en la enseñanza que se consideren oportunas, es muy relevante plantearse qué necesidades específicas, presentan estos alumnos y alumnas en post-obligatoria, habida cuenta que una de las posibles salidas que se persigue en esta etapa es la inserción laboral además de la posibilidad de continuar estudios superiores.

Lo prioritario a determinar es si este alumnado presenta en su aprendizaje dificultades derivadas de su condición diagnóstica que sean distintas a las del resto del alumnado y por ello precisan de una atención diferente. En definitiva, se trata de aportar evidencias de singularidad o similitud que permitan organizar la atención educativa que este alumnado precisa para su éxito académico y posterior inserción laboral.

En base a los datos obtenidos, nuestro trabajo concluye proponiendo un esquema de intervención para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas (derivadas o no de su condición diagnóstica) centrada en el alumno/a y en el contexto (profesorado...).

ANTECEDENTES

Diversos estudios determinan que el TDA-H tiene una prevalencia de entre el cuatro y el cinco por ciento entre la población general.

El trastorno es crónico y parte de su sintomatología básica (descontrol, desatención e impulsividad) permanece durante la adolescencia, la juventud y la vida adulta.

Los centros de formación profesional vienen recibiendo al alumnado con resultados académicos menos brillantes de la ESO y del Bachillerato y, por tanto, es esperable que buena parte de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje de estas etapas (entre los que se encuentran los TDA-H) se matricule en FP.

Las adaptaciones curriculares en postobligatoria nunca pueden ser significativas ni modificar los resultados de aprendizaje, las unidades de competencia, los contenidos, ni los objetivos del currículum; son las llamadas “adaptaciones de acceso al currículum”. Esta atención, en nuestra Comunidad está regulada por la Orden Foral 65/2012, que en su articulado determina el carácter y ámbitos de la intervención:

A3, a6. “...modificaciones de la propuesta curricular del alumno o alumna que no llegan a ser significativas con respecto a la programación del aula (fundamentalmente adecuaciones metodológicas y en los procedimientos de evaluación), además de otras posibles medidas y propuestas organizativas, en el marco de la autonomía de los centros para organizar los recursos.”

A4, a7. “...el informe psicopedagógico realizado por el orientador u orientadora del centro educativo, serán prescriptivos para que el profesorado realice las adecuaciones pertinentes a lo largo del proceso educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de TA y TDA-H. El orientador u orientadora del centro informará a todo el profesorado de las necesidades educativas específicas de este alumnado, garantizando el traspaso de la información...”

A5, a1. *“Corresponde al equipo docente, con el asesoramiento de los responsables de la orientación educativa, la toma de decisiones relativas a las medidas de ajuste educativo con el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a TA y TDA-H.*

a4. *“El profesorado realizará las adaptaciones de acceso al currículo...”*

a5. *“El profesorado propiciará la utilización de metodologías variadas...”*

a6. *“Se llevarán a cabo adaptaciones en los procedimientos de evaluación...”*

OBJETIVOS

El grupo de trabajo constituido por cuatro orientadores y orientadoras de centros de formación profesional pretende con el presente estudio:

- a) Determinar la incidencia del trastorno en una muestra de centros de formación profesional.
- b) Valorar el funcionamiento del alumnado con TDA-H en relación con tres criterios: Absentismo, Comportamiento y Rendimiento académico.
- c) Determinar las necesidades educativas del alumnado con TDA-H en la muestra de centros seleccionada.
- d) Valorar la significatividad de los datos obtenidos en relación con el resto del alumnado de los centros y/o con un grupo de control.
- e) Ofrecer un esquema de intervención educativa en los centros de formación profesional para el alumnado con TDA-H.

METODOLOGÍA

1. Configuración del equipo de trabajo. Selección de los centros de FP objeto de estudio.
2. Determinación del alumnado con diagnóstico TDA-H en los centros seleccionados (datos obtenidos del censo EDUCA).
3. Selección de un grupo de control de alumnado NO TDA-H en el CIP Donapea.
4. Obtención de datos relevantes en los grupos seleccionados:
 - a) RendimientoMódulos aprobados / Suspendidos
 - b) Absentismo.....Número de ausencias / Media de ausencias
 - c) Comportamiento...Número de CCC / Media de CCC
5. Detección de necesidades educativas por el profesorado tutor. **(Anexo I)**. “Recogida de información en la sesión de evaluación”
6. Autopercepción de necesidades educativas **(Anexo II)**. “Encuesta para la concreción de las NE percibidas por el alumnado”
7. Análisis comparativo de los datos obtenidos (TDA-H – Centro – Grupo Control). Resultados y Conclusiones.
8. Elaboración de un “esquema para la intervención educativa” **(Anexo III)**.

RESULTADOS

🔗 **PREVALENCIA:** Diversos estudios señalan que la prevalencia del Trastorno entre la población escolar se sitúa entre el cuatro y el cinco por ciento. Los resultados que recogemos en la tabla 1 se aproximan a esta previsión si consideramos la totalidad del alumnado de los tres centros (4,26%); siendo un poco superior en el CIP Donapea y en el CIP Tafalla e inferior en el CIP ETI (2,3%):

Tabla 1. **Prevalencia del TDA-H**

Alumnado por centro		Alumnado TDA-H	
CIP Donapea (Pamplona)	710	44	6,2%
CIP ETI (Tudela)	1.002	23	2,3%
CIP Tafalla (Tafalla)	446	25	5,6%
TOTALES	2.158	92	4,26%

🔗 **ABSENTISMO:** Comparando el nivel de absentismo del alumnado TDA-H con el que presenta el alumnado de los centros en su conjunto observamos que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. En la tabla 2 recogemos los resultados de este estudio:

Tabla 2. **Absentismo por centros**

Absentismo (sesiones NJ)	Donapea	ETI	Tafalla
Ausencias TDA-H	938	271	335
Media de ausencias TDA-H	21,32	11,78	13,4%
Media Global (NJ / 92)	16,78		
Ausencias Centro	14.076	13.206	7.417
Media de ausencias Centro	19,82	13,17	16,63
Media Global (NJ / 2.158)	16,07		

NJ: Ausencias No Justificadas

🔗 **COMPORTEAMIENTO:** Para analizar este criterio se recurrió a contrastar las Conductas Contrarias a la Convivencia producidas por el alumnado con TDA-H con las del total del alumnado de los centros. Los datos evidencian, por una parte, que los centros ofrecen resultados muy diferentes en cuanto a la frecuencia de conductas contrarias a la convivencia (Donapea presenta seis veces más CCC que el CIP Tafalla siendo éste un centro con menos del doble de población) y por otra, que el alumnado con TDA-H no muestra más comportamientos desajustados o problemáticos que el resto del alumnado. Los resultados de este análisis aparecen en la tabla 3:

Tabla 3. **Comportamiento en TDA-H y Centro**

Comportamiento (CCC)	Donapea	ETI	Tafalla
CCC en alumnado TDA-H	52	10	13
Media de CCC por alumno/a TDA-H	1,18	0,23	0,52
Media Global TDA-H (CCC / 92)	0,81		
CCC en alumnado Centro	597	--	99
Media de CCC por alumno/a Centro	0,84	--	0,22
Media Global Centro (CCC / 2158)	0,60 *		
Alumnado TDA-H con ninguna CCC	50%	70%	91,66%
Alumnado TDA-H con 4 o más CCC	11,36%	0%	4%

CCC: Conducta contraria a la convivencia anotada en la aplicación Intranet

✦ **RENDIMIENTO ACADÉMICO:** Valoramos el porcentaje de módulos aprobados en relación con el total de módulos de cada uno de los ciclos cursados por el alumnado. Los resultados en Donapea muestran un rendimiento ligeramente mejor del alumnado con TDA-H que el del resto del alumnado del centro. Los resultados de la ETI y de Tafalla recogen un rendimiento académico peor en el alumnado con TDA-H. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Rendimiento académico TDA-H y Centro

Rendimiento académico	Donapea	ETI	Tafalla
% Módulos aprobados TDA-H	66,97%	46%	49%
Media Global TDA-H	53,99%		
% Módulos aprobados Centro	65,66%	69%	59,3%
Media Global Centro	64,65%		

✦ **CONCRECIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS:** Para determinar las necesidades educativas del alumnado con TDA-H se consideró la conveniencia de contrastarlas con un grupo de control. Se seleccionó el CIP Donapea para realizar esta exploración. El Grupo Control está formado por 44 alumnos y alumnas seleccionados (“en espejo”) de los mismos ciclos y grupos que el alumnado TDA-H.

A) Necesidades educativas detectadas por tutores/as:

En la tabla 5 podemos observar que el alumnado TDA-H presenta más necesidades educativas que el Grupo de Control en asistencia, atención, aprendizaje y comportamiento; con todo, estos mismos epígrafes obtienen porcentajes significativos en ambos grupos.

Tabla 5. Necesidades Educativas TDA-H y Grupo de Control en Donapea

NECESIDADES DETECTADAS ÁREAS PROBLEMÁTICAS	Total alumnado TDA-H		Total alumnado Grupo Control	
Asistencia y puntualidad	18	40,9%	16	36,36%
Atención y participación en clase	20	45,45%	15	34,09%
Dificultades de Aprendizaje	21	47,72%	11	25%
Esfuerzo en trabajos y tareas individuales	1	2,72%	3	6,81%
Esfuerzo y participación en trabajos grupales	0	0%	4	9,09%
Relaciones con compañeros	1	2,72%	2	4,54%
Relaciones con el profesor o profesora	0	0%	2	4,54%
Comportamiento/cumplimiento de normas	9	20,45%	5	11,36%
Total alumnado sin anotación por tutores/as	11	25%	13	29,54%
Total alumnado con 3 o más nee detectadas	13	29,54%	11	25%

B) Necesidades educativas autopercebidas:

Uno de los principios fundamentales que regulan nuestro quehacer orientador es: “hacer al alumnado responsable de la gestión de su propia vida” (tengamos en cuenta que gran parte del alumnado de los centros de FP es mayor de edad o, al menos, mayor de quince años y por tanto le suponemos suficiente capacidad de introspección). Por todo ello, consideramos conveniente su participación directa en la valoración de sus propias necesidades educativas.

El procedimiento fue suministrar una encuesta a cada alumno o alumna para que nos informase sobre cuáles son las necesidades educativas que sentía a la hora de enfrentarse con la exigencia curricular de los respectivos ciclos y etapas. Los resultados

de esta encuesta están recogidos en la tabla 6 y muestran el contraste de la percepción del alumnado TDA-H con la del Grupo de Control.

Tabla 6. **Necesidades autopercibidas en TDA-H y Grupo de Control en Donapea**

Dificultades de aprendizaje autopercibidas		Total TDAH	Total Control
A	Tengo problemas de atención en clase; me distraigo	34,09%	40,90%
B	Dificultad para seguir un plan diario de estudios	43,18%	52,27%
C	Dificultad para concentrarme al estudiar	54,54%	54,54%
D	Dificultad para memorizar, retener datos o entender	20,45%	25%
E	Dificultad para razonar y reflexionar algunos contenidos	9,09%	20,45%
F	Dificultad de ejecución de las prácticas en taller o laboratorio	2,27%	4,54%
G	Dificultad para relacionar la teoría con las prácticas	4,54%	4,54%
H	Dificultad en técnicas de estudio: lectura, resumen, subrayar...	22,72%	22,72%
I	Dificultad para trabajar de forma individual (solo - sola)	9,09%	4,54%
J	Dificultad para trabajar en pareja o grupo pequeño	2,27%	6,81%
K	Problemas de relación con mis profesores y/o profesoras	4,54%	2,27%
L	Problemas de relación con mis compañeros o compañeras	0%	2,27%
M	Problemas para estudiar en casa (lugar, hora, distractores...)	25%	31,81%
Total de alumnado sin ninguna anotación		22,72%	15,90%

Según estos datos, el alumnado con TDA-H expresa sentir (porcentualmente) menos necesidades educativas que sus compañeros y compañeras del grupo de control, especialmente en atención, planificación de los estudios, memoria y razonamiento.

Las dificultades destacadas en naranja y negrita son las que obtienen porcentajes dignos de consideración entre los TDA-H, en el Grupo de Control o en ambos.

Es de señalar que es más elevado el porcentaje de alumnado con TDA-H sin ninguna necesidad autopercibida que el del grupo de control.

CONCLUSIONES

► **PRIMERA:** Existen notables diferencias entre los centros de formación profesional seleccionados a la hora de considerar, registrar e intervenir ante el absentismo y el comportamiento de su alumnado.

Considerada globalmente la población con TDA-H no presenta diferencias significativas en Absentismo y muestra un ligero mayor porcentaje de conductas contrarias a la convivencia que el resto del alumnado.

► **SEGUNDA:** El alumnado con TDA-H presenta un peor rendimiento académico que el resto del alumnado aunque la variabilidad entre centros es notable: mientras que en Tafalla y la ETI los TDA-H rinden peor que sus compañeros; en el CIP Donapea sus resultados son mejores que los NO TDA-H.

► **TERCERA:** El alumnado TDA-H es considerado por sus profesores y profesoras tutores con más necesidades educativas que sus compañeros NO TDA-H especialmente en aspectos como Asistencia, Atención, Aprendizaje y Comportamiento. A pesar de esto también los no TDA-H muestran amplias necesidades en estos mismos aspectos.

► **CUARTA:** El alumnado con TDA-H se percibe a sí mismo con menos necesidades educativas que sus compañeros NO TDA-H en los siguientes aspectos: Atención, Seguimiento de Plan de Estudios, Memorización y Razonamiento y un funcionamiento similar en Concentración y en Aplicación de Técnicas de Estudio.

Todos estos aspectos constituyen necesidades educativas generalizadas tanto en el grupo de TDA-H como en el Grupo de Control.

► **QUINTA:** Las necesidades educativas están presentes en buena parte del alumnado de los centros de formación profesional y, por tanto no son exclusivas de los alumnos con diagnóstico.

PROPUESTAS

En función de los datos obtenidos en este estudio, consideramos muy relevante dejar de utilizar exclusivamente criterios médicos para organizar la respuesta educativa en los centros de formación profesional. En este sentido, proponemos que las medidas educativas propuestas desde el Departamento de Educación para la atención al alumnado con TD y TDA-H basadas en criterios diagnósticos sean sustituidas por otras, educativamente, más equitativas y coherentes basadas en criterios psicopedagógicos y extensibles a todo el alumnado que las presenta.

Diseñar y establecer protocolos de intervención basados en las **NECESIDADES EDUCATIVAS** del alumnado:

- a) Utilización de instrumentos para la detección y concreción de las necesidades educativas (ver anexos I y II).
- b) Diseño y puesta en marcha de programas y actuaciones fundamentados en las necesidades educativas reales del alumnado de cada centro (ver anexo III):
 - Intervenciones individualizadas (cuando la necesidad sea de carácter personal)
 - Intervenciones colectivas (cuando la necesidad sea compartida por varios/as alumnos/as).
 - Intervenciones dirigidas al profesorado (propuestas y estrategias de información y formación específica, para compartir buenas prácticas, para entrenar técnicas y destrezas...).

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y DE UTILIDAD PARA CONSULTAR

- RUSSELL. A. BARKLEY. *Niños hiperactivos. Como comprender y atender sus necesidades especiales*, Barcelona. Ed. Paidós. 2002
- JORGE FERRÉ VECIANA. *Los trastornos de la atención y la hiperactividad. Diagnóstico y tratamiento neurofuncional y causal*, Barcelona. Ed. Le-bón. 2002
- ESTRELLA JOSELEVICH (compiladora). *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad. A.D./H.D. en niños, adolescentes y adultos*, Barcelona. Ed. Paidós. 2000.
- ANA MIRANDA, BELÉN ROSELLÓ y MANUEL SORIANO. *Estudiantes con deficiencias atencionales*, Valencia. Ed. Promolibro. 1998.
- ISABEL ORJALES VILLAR. *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*, Madrid. Ed. CEPE.1998.
- ISABEL ORJALES VILLAR y AQUILINO POLAINO LORENTE. *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con deficit de atención con hiperactividad*. Madrid. Ed. CEPE.2001.
- M. RAPPLEY, *Trastorno de déficit de atención/hiperactividad. New England Journal of Medicine*, 2005; 352:165-73
- SANDRA F. KIEF. *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA / TDAH*, Barcelona. Ed. Paidós. 1999.
- DANIEL J. SAFER y RICHARD P. ALLEN. *Niños hiperactivos: diagnóstico y tratamiento*, Madrid. Ed. Santillana. 1991.
- LARRY B. SILVER. *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Guía clínica de diagnóstico y tratamiento para profesionales de la salud*. Barcelona. Ed. Ars Médica. 2004.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS Y DE INTERÉS

www.trastornohiperactividad.com

www.f-adana.org

www.chadd.org

ANALIZAR Y VALORAR EL TIPO DE RESPUESTA EDUCATIVA A OFRECER EN EL CASO DE ALUMNADO CON GRAVE TRASTORNO DE CONDUCTA

Autoría:

Arancha Sagasti Munárriz

Virginia Senosiáin Garatea

Beatriz Casanova Amorena

Idoia Salsamendi Lizoain

Camino Echagüe Alcalde

Resumen:

La prevalencia de los casos de alumnado con conductas disruptivas en las aulas ha aumentado considerablemente en los últimos años. El objetivo que nos ha movido a llevar a cabo este trabajo es el de proporcionar pautas que favorezcan una respuesta educativa más ajustada dentro de un marco real. Desde esta perspectiva, hacemos referencia a los inconvenientes con los que nos encontramos a la hora de dar respuesta a este alumnado, abordamos el tipo de respuesta habitual que se suele dar en los centros y contemplamos las medidas que favorecen la regulación del comportamiento, así como los aspectos a modificar para conseguir una respuesta más ajustada por parte del alumnado con dificultades asociadas a problemas de conducta.

Como conclusión, añadir que consideramos necesario llevar a cabo cambios metodológicos, organizativos y curriculares para dar una respuesta educativa funcional. Por otro lado, consideramos fundamental la formación y coordinación por parte del profesorado con otros organismos, instituciones o profesionales que puedan intervenir con el alumnado con problemas de conducta asociados. A su vez, nos parece importante contar con personal especializado en atender a este tipo de alumnado de cara a favorecer su integración y dar una respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.

Para finalizar se proponen una serie de pautas de intervención así como los recursos bibliográficos en los que nos hemos basado para llevar a cabo este trabajo.

Los Trastornos de Conducta (T.C.) conforman un conglomerado de síntomas que van desde la desobediencia, el insulto verbal, con menosprecio hacia las personas, a manifestaciones comportamentales de agresividad física extrema. Para abordar este tema hay que tener en cuenta que el alumnado conductual es un alumnado muy disruptivo en el aula y la respuesta educativa ha de darse partiendo de un marco real.

Estos son los inconvenientes con los que habitualmente nos encontramos:

- ✦ Intervienen demasiados profesores y profesoras con los alumnos, lo que conlleva coordinación entre distintos profesionales y no se dispone de tiempo para ello.
- ✦ El profesorado está estresado con otras propuestas de trabajo, programaciones, evaluaciones externas...
- ✦ Los tutores y tutoras suelen acabar desbordadas porque el resto de profesorado deriva y les hace responsables de los conflictos que surgen en otros momentos: comedor, patio, otra asignatura.
- ✦ El propio ritmo de trabajo de familias y profesores.
- ✦ Nos centramos mucho más en los objetivos y contenidos académicos que en los relacionales y emocionales.
- ✦ Se suelen dar muchas opiniones pero pocas las ponen en práctica.
- ✦ Demasiados problemas o demandas y pocos recursos para intervenir.

Tipo de respuesta habitual que se da en los centros:

- ✦ Sacar del aula a estos alumnos.
- ✦ Otro profesor entra dentro del aula.
- ✦ Contar con el auxiliar educativo y profesorado de PT.
- ✦ Rincón de relajación.
- ✦ Programas de modificación de conducta, economía de fichas.
- ✦ Derivar al Orientador / Orientadora o pedir ayuda externa (CREENA conducta, Salud Mental...)
- ✦ Solicitar colaboración de la familia.

A continuación haremos referencia a otro tipo de respuesta y medidas que favorecen la regulación del comportamiento de este tipo de alumnado, pero para ello haría falta:

- ✦ En las Instrucciones de Principio de Curso, el Departamento de Educación, como medida de prevención, debería instar a los centros a elaborar y llevar a la práctica un Plan de prevención de conductas agresivas, que estaría dentro del Plan de Convivencia.
- ✦ Hacer hincapié en medidas de prevención como: educación emocional, comunicación, habilidades sociales y prevención de conflictos.
- ✦ Formación institucional obligatoria sobre educación emocional y manejo de conductas disruptivas.
- ✦ Dotación de recursos personales para casos más graves: auxiliar educativo especializado en conducta.

- ✦ Contemplar a estos alumnos para dotar al centro de recursos personales.
- ✦ Favorecer la presencia de metodologías en las que el alumno sea responsable y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Medidas que favorecen la regulación del comportamiento con este tipo de alumnado:

- ✦ Regulación emocional de los profesionales que atienden a este tipo de alumnado.
- ✦ Entender la educación emocional como prevención de conductas disruptivas. Detrás de una conducta siempre hay una emoción. A veces el adulto acaba etiquetando una conducta antes de entender lo que está expresando esa conducta.
Para que el niño o la niña tome conciencia de su emoción el adulto debe entrenarse en conciencia emocional porque el niño aprende desde el adulto y con el adulto.
- ✦ Presentar la regulación del comportamiento como un aprendizaje más dentro del curriculum .
- ✦ Transformar las prácticas educativas de tal manera que todo alumno se sienta reconocido y aceptado, que tiene su sitio en el aula y en el centro. Crear entornos de aprendizaje ricos, tareas multinivel, generar autonomía e interacciones.

Pautas de intervención:

- La intervención es multicontextual y se aplica una vez efectuada la evaluación y el análisis funcional de la conducta o conductas problemáticas.
- La entrevista con los padres es fundamental, en un primer momento, para obtener información.
- La importancia de discriminar cuál es el posible origen del desajuste es necesaria porque de ello va a depender la intervención educativa. Si en la base del desajuste está un problema de aprendizaje, la respuesta educativa tenderá a controlar las variables académicas (adaptaciones curriculares, recursos metodológicos...). Si por el contrario el origen se sitúa en el propio comportamiento, la respuesta incidirá en variables más contextuales, sociales y personales (aplicación de técnicas de modificación de conducta, desarrollo de habilidades sociales...)
- El niño/a nos aportará su punto de vista, siendo necesaria, dependiendo de la edad, la utilización de autorregistros, a la hora de analizar su conducta y obtener información acerca de sus consecuencias (positivas o negativas), o su frecuencia e intensidad. Este instrumento nos permite, además, fomentar la auto-observación y el aumento de conciencia, por parte del niño, del problema. Otra fuente de información necesaria es la del tutor/a y/o profesor o profesora.

Es importante señalar también que, en algunas ocasiones, las conductas manifiestas de los niños o jóvenes obedecen a causas de tipo emocional. El abandono, los malos tratos, la falta de figuras de vinculación, las separaciones y otros pueden estar en el origen de la conducta disruptiva siendo su causa principal o acompañando a otros factores de riesgo.



- Se deben utilizar estilos conversacionales que favorezcan la comunicación entre las partes implicadas. Es bueno fomentar una vinculación afectiva o emocional con el alumno/a para mejorar las relaciones. Alejarse de la confrontación con el alumno/a. No tomarse las trifulcas como algo personal. Los adultos le debemos acompañar en el control de su conducta.
- Las actuaciones a llevar a cabo, se deberán concretar en un plan de intervención concreto, determinando los pasos a seguir.

Antes de proceder a la intervención se deberá haber concretado los siguientes puntos:

- ✦ Definir el problema de forma específica y resoluble.
- ✦ Establecer objetivos que queremos conseguir que sean específicos, graduados y que se puedan alcanzar en un periodo de tiempo razonable.
- ✦ Centrarnos en las excepciones, es decir, en lo positivo, centrarnos en lo que ya funciona, en las cosas que hacemos cuando el problema no está presente; esto es lo que tenemos que fomentar.
- ✦ Eliminar las soluciones intentadas, es decir, las cosas que hacemos con la mejor intención pero que no ayudan a resolver el problema.
- ✦ Escoger de inicio las técnicas más simples. A veces, los problemas graves se solucionan de una manera sencilla.

Las técnicas que habitualmente se utilizan en la intervención de los trastornos de conducta son: modificación de conducta, economía de fichas, tiempo fuera, refuerzo positivo, auto-instrucciones, técnicas

de relajación y manejo del control de la ira y entrenamiento en habilidades sociales. (En la página web de CREENA-Conducta se hace referencia a éstas técnicas)

Otra manera de intervenir en el aula es a través de la docencia compartida y los grupos colaborativos.

Otro recurso para el apoyo individualizado al alumnado con dificultades de regulación del comportamiento es el tutor de conducta.

MATERIALES Y BIBLIOGRAFÍA

Guía para ayudar a un alumno a recuperar su auto-control conductual cuando ya lo ha perdido o lo va a perder (CREENA).

Vaelo, J., *Cómo dar clase a los que no quieren recibir*; Barcelona, GRAO, 2011.

Alsina, G. Arroyo, A., Saumell, C., *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*, Barcelona, GRAO, 2011.

Greene, R. W., *El niño insoportable*, MEDICI; 2003.

Faber, Adele y Mazlish, Elaine, *Cómo hablar para que los hijos te escuchen y cómo escuchar para que los hijos te hablen*, Zondervan, 2006.

Nardone, G. y Fiorenza, A., *La intervención estratégica en contextos educativos*.

Fisch, R., *Táctica del cambio*.

Rodríguez Arias, *Terapia familiar breve*.

Página del CREENA, del módulo de conducta.

BILINGÜISMO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

Autoría:

Natalia Alzu Silanes

Blanca Amelia Conde Gómez

M^a Teresa Echamendi Zalba

Eva M^a Fuente Malo

Resumen:

Preocupadas por la complejidad que supone la atención a la diversidad en los centros con Programas de Aprendizaje en Inglés (PAI), hemos realizado una revisión bibliográfica de algunas de las publicaciones que tratan el tema.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Las cuatro personas que realizamos este trabajo estamos trabajando en centros con el programa PAI en la etapa de Educación Infantil o en los primeros cursos de Educación Primaria. En uno de los centros hay modelo D, A y G y en el resto modelos A y G.

Hemos tenido muchas dificultades para encontrar estudios relacionados con bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo y atención a la diversidad.

Las conclusiones de los diferentes estudios no son concluyentes. No son estudios amplios ni exhaustivos. Existen además resultados contradictorios.

Confusión en el concepto de bilingüismo, en muchos estudios no queda claro si se habla de comunidades bilingües, de programas educativos de inmersión lingüística en comunidades monolingües, segunda lengua como instrumento vehicular... y no parece lógico equiparar las distintas situaciones ni generalizar los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en los distintos contextos.

La mayoría de los autores citan la hipótesis de Cumming como modelo explicativo de la adquisición de la competencia lingüística en contextos multilingües.

OBJETIVOS

Conocer cómo afecta al alumnado con ACNEAE la escolarización en un programa de aprendizaje de inglés en los siguientes aspectos:

- ✦ Desarrollo de la competencia lingüística en L1 y L2.
- ✦ Adquisición del resto de competencias (matemática, científica y técnica, social y cívica, etc.)

Mejorar la respuesta a las necesidades de aprendizaje que surgen en el alumnado con trastornos del lenguaje, hipoacusias, trastornos del aprendizaje de lectura y/o escritura, discapacidad intelectual y alumnado de incorporación tardía, en este contexto.

RESUMEN DE LA BIBLIOGRAFÍA ANALIZADA

En la literatura contemporánea se reportan efectos positivos, pero también negativos, del bilingüismo.

Ganancias del bilingüismo:

- ✦ Un incremento de la flexibilidad mental (Bialystok & Shapero, 2005).
- ✦ Una superioridad en el desarrollo de aquellas funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición. Mejoraría la atención y aumentaría la capacidad de inhibición de información irrelevante (Bialystok et ál., 2005, Nekane Galpasoro y Marie Laller, 2016).
- ✦ Varios autores señalan que el bilingüismo implica el uso de una cantidad mayor de estrategias cognoscitivas en la solución de problemas.
- ✦ Un aumento de la llamada conciencia metalingüística (Lombardi, 1986). El bilingüe puede utilizar dos sistemas diferentes de razonamiento lógico —gramática— y un sistema de clasificación extendido. Más aún, el sujeto bilingüe puede tener un conocimiento fonológico mayor, que potencialmente se asocia con una mayor conciencia fonológica y mejor discriminación auditiva. Además, los bilingües pueden poseer una flexibilidad y conciencia aumentadas en el uso pragmático del lenguaje (cada lengua tiene sus propias reglas pragmáticas y el uso de

dos lenguas requiere la aplicación correcta de estas reglas pragmáticas) y una habilidad mayor de comunicación.

- ✦ Un efecto protector durante el envejecimiento, atenuando los cambios cognitivos asociados con la edad y retrasando el inicio de un proceso demencial. El efecto protector estaría relacionado con el hecho de que el uso de dos lenguas conlleva cambios sistemáticos en las funciones ejecutivas frontales (vg., Bialystok, 2005, 2011; Bialystok et ál., 2003, 2004, 2005).

Una revisión de estudios publicados hasta 2016 realizado por Laura Carballo (Universidad de Santiago) concluye que la evidencia de la relación entre el bilingüismo y la Reserva Cognitiva y el retraso de la Enfermedad de Alzheimer es inconsistente y con limitaciones.

Costes del bilingüismo; Ser bilingüe requiere un mayor esfuerzo cognitivo:

- ✦ Dificultades de lenguaje mayores en niños con problemas del lenguaje. Cheuk, Wong y Leung (2005) realizaron un estudio que sugiere que aunque la exposición a múltiples lenguas no es responsable de un trastorno en el lenguaje, sí puede representar una carga adicional en aquellos niños que tienen esa dificultad, interfiriendo con su aprendizaje. Otros estudios sugieren que el aprendizaje de una segunda lengua no representaba una carga adicional Paradis et ál. (2003)
- ✦ Cierta retraso aparente en la adquisición del lenguaje (Topprlberg et ál., 2002). Esta desventaja se daría en los primeros años. A partir de una determinada edad, estos efectos desaparecerían.
- ✦ Una interferencia entre ambos sistemas fonológicos, léxicos y gramaticales. El control de la interferencia se ha interpretado como una función ejecutiva que depende de la actividad del ló-

bulo frontal. Los estudios sugieren que hay diferencias dependiendo del tipo de bilingüismo (secuencial o simultáneo), del momento de inicio (temprano o tardío) y del grado de similitud entre las dos lenguas.

- ✦ Un posible decremento en el vocabulario en las dos lenguas (Gollan, Montoya & Werner 2002). La fluidez verbal semántica (ej. decir palabras de una categoría en un minuto) puede hallarse disminuida en individuos bilingües, posiblemente debido al tiempo extra que se requiere para seleccionar la lengua y/o decidir si un nombre particular pertenece a una u otra lengua. Sería interesante conocer y poder establecer unos criterios para determinar cuándo el decremento del vocabulario supone un coste mayor que las ventajas que aporta el bilingüismo respecto al desarrollo del lenguaje (teniendo en cuenta que el grado de adquisición de vocabulario condiciona el desarrollo del lenguaje), de la comunicación y con el lenguaje como instrumento de aprendizaje. ¿Es posible que un alumno o alumna, con un problema de adquisición del lenguaje, escolarizado en un programa bilingüe, al tener un menor desarrollo del vocabulario en cada una de las lenguas, vea disminuida su capacidad para comunicarse y para aprender y se encontrase más beneficioso la escolarización monolingüe porque su desarrollo del lenguaje de la lengua materna avanzaría más rápido y, por tanto, tendría mayor capacidad para comunicarse y para aprender en dicha lengua? ¿Puede ser que en determinadas condiciones sea más adecuado iniciar la exposición en el colegio a una 2ª lengua más tarde de los 3 años?
- ✦ Por otra parte, Catherine Snow, en un estudio publicado en 2017, habla de la 'brecha de los 30 millones de palabras' entre niños que viven en familias más y menos privilegiadas que ha acaparado mucha atención pública. La autora argumenta que conceptualizar la brecha entre estos niños en términos de can-

tividad de palabras, aunque sea útil para enfatizar la magnitud del desafío, conceptualiza de forma inadecuada las diferencias reales, que radican más en el conocimiento del mundo que en el tamaño de vocabulario, y presenta el riesgo de tentar a padres y educadores de la primera infancia a buscar soluciones excesivamente simplistas. Si reconocemos este desafío como uno de conocimiento más que uno de tamaño de vocabulario estaremos en mejor posición para ayudar a los niños que están aprendiendo una segunda lengua, y cuya base de conocimiento común a ambas lenguas es un mejor predictor del éxito académico que el vocabulario en la segunda lengua.

Un grupo de expertos del Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL), en San Sebastián ha concluido que, en un mundo cada vez más bilingüe, los investigadores subrayan la importancia de analizar qué medidas convendría tomar para aprender una lengua en función de si es opaca o transparente.

Con respecto a los **estudios sobre bilingüismo y Dislexia**, en el estudio realizado por Pilar Roca en 2014 y que hace referencia a un estudio previo de Pearson, se recoge que:

- ✦ El aprendizaje de la lectoescritura de una segunda lengua (en este caso el inglés, que es una lengua opaca) en los alumnos que presenten algún tipo de dificultad específica de aprendizaje debe ser posterior y más lento con respecto al proceso de aprendizaje de la lectoescritura de la lengua materna.
- ✦ Siguiendo La Teoría de Interdependencia Lingüística de Cummins (citado en Pearson) se podría decir que para aquellos niños que no hayan afianzado su lengua materna a nivel oral, el bilingüismo no es recomendable. Un niño está preparado para aprender una segunda lengua si domina su lengua materna a nivel oral.

SITUACIONES CONCRETAS QUE SE PLANTEAN EN NUESTROS CENTROS

- Alumnado que no cursa PAI, que no está en condiciones de promocionar al curso siguiente y que la repetición supone cursar un Programa PAI: La tendencia es a promocionar pero esto contradice la LOMCE. Por otra parte, el retraso curricular aumentará presumiblemente y la posibilidad de estar en condiciones de no promocionar se dará también en los cursos siguientes. Por otra parte, si repite ¿cómo organizamos la respuesta educativa para superar el desfase curricular y al mismo tiempo minimizar las dificultades que supone la incorporación al PAI?
- Alumnado que no ha cursado PAI y que debido a un cambio de domicilio se escolariza en un programa PAI. El grado de dificultad que encuentre este alumnado será muy variable. Puede haber alumnado con un buen nivel de competencia curricular y que supere fácilmente las dificultades derivadas del PAI, o puede haber alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, con dificultades con el idioma español y que previamente no han estudiado Inglés, o alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Alumnado con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad diagnosticadas desde los primeros cursos de escolarización y con un pobre desarrollo del lenguaje en su lengua materna. ¿Deberían estar inmersos en el programa PAI desde que se incorporan a la escuela o se debería plantear una alternativa para esas sesiones que contribuyera a desarrollar su potencial de aprendizaje y desarrollo en condiciones óptimas?

CONCLUSIONES

La revisión de los estudios realizados no nos permite llegar a conclusiones claras de cara a la respuesta e intervención educativa.

Existe un cierto consenso sobre las ganancias del bilingüismo para todo el alumnado que se traducen en una mayor competencia lingüística y metalingüística. Sin embargo hay discrepancias en cuanto al momento de inicio de la L2, es decir, si es necesario esperar o no a alcanzar la adquisición de un determinado nivel de competencia lingüística en la lengua materna.

BIBLIOGRAFÍA

Catherine Snow, *El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños. Una perspectiva de cincuenta años*, Journal for the Study of Education and Development, Vol. 40, Nº 1, 2017, págs. 9-18

BILINGÜISMO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Dirección de Renovación Pedagógica Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC) Área de Necesidades Educativas Especiales Documento elaborado por: Amaia Arregi Martínez

Estudio comparativo del nivel de desarrollo del lenguaje comprensivo en niños y niñas bilingües y monolingües de 4 a 5 años de los centros educativos CEDEI School y Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psico-terapéutico (CEIAP 2014-15)

Alicia Mariscal Ríos, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* Vol. 8 año 2013, 161-162, EISSN 1886-6298

<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2013.1393>

Reseña de Paradis, J., Genesee, F. y Crago, M. B. (2011), Dual language development and disorders. A Handbook of bilingualism and second language learning. Baltimore, Maryland (USA): Paul H. Brookes Publishing Co.

Ignasi Vila, *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe*, Universitat de Girona Departament de Psicologia (2006).

Alfredo Ardila, *Ventajas y desventajas del bilingüismo-Advantages and Disadvantages of Bilingualism*, Florida International University, Miami, EE. UU (2012)

Pilar Roca Nicolás, *Bilingüismo y Dislexia en Educación Primaria*, 2014.

Mª Ángeles Mayor Cinca, Begoña Zubiauz de Pedro y Emiliano Díez-Villoria (Eds.) *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (2005)

Marie Lallier y Nekane Galparsoro, *Bilingüismo y desarrollo del lenguaje típico y atípico*, (2017)

Kathryn Kohnert, *Aprendizaje de un Segundo Idioma: Factores de Éxito en el Bilingüismo Secuencial*.

Miquel Strubell i Trueta, Llorenç Andreu Barrachina, Elena Sintés Pascual (Coord.) *Resultados del modelo lingüístico escolar de Catalunya*, Universitat Oberta de Catalunya 2012.

DIFICULTADES DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL PROGRAMA PAI

Autoría:

Ana Carmen Escorza

Rosa M^a Garrido

Eva M^a Lahoz

Marta Redondas

Resumen:

Nuestra investigación se ha centrado en el estudio de la relación entre los posibles trastornos de lenguaje y el aprendizaje del inglés en el programa PAI.

En estudios evidenciamos que los idiomas con diferente composición fonética son más difíciles de adquirir y para el alumnado con dificultades de lenguaje suponen una complejidad añadida. En la adquisición de la segunda lengua las competencias receptivas eran comparables y las productivas más bajas que las de sus compañeros sin trastornos del mismo modelo, lo que es normal habida cuenta que también tenían dificultades a ese nivel de adquisición en la L1.

Los mayores avances se producen en comprensión oral y son más lentos los de producción. La mayor dificultad se puede encontrar a nivel lector.

ANTECEDENTES

A lo largo de los años nos encontramos con numerosos casos en los que los alumnos con desconocimiento de la lengua vehicular en centros con programa PAI plantean mayores dificultades que alumnos cuya lengua materna es el castellano.

OBJETIVO

El objetivo de nuestro trabajo es analizar experiencias y/o documentos donde avalar nuestra hipótesis de la afectación de los modelos PAI a los alumnos con trastornos del lenguaje.

ANÁLISIS

Los idiomas diferentes en cuanto a composición fonética (caso del francés o el inglés), son más difíciles y para el alumnado con dificultades de lenguaje suponen una complejidad añadida.

¿La enseñanza en el modelo PAI puede interferir en los trastornos de lenguaje? Si un niño o niña está escolarizado en el modelo PAI y presenta dificultades de lenguaje, se puede diagnosticar? ¿Con qué baremo lo vamos a comparar? Si son bilingües (PAI) y tienen dificultades de lenguaje, ¿se puede diagnosticar el trastorno de lenguaje o hay que esperar más tiempo por ser previsible un retraso en el aprendizaje del lenguaje?

El niño que incorpora un segundo idioma al acceder a la escuela, como parte de un plan educativo, en un momento en el que todavía no se ha consolidado el desarrollo de la lengua materna, se enfrenta obviamente a mayores dificultades académicas.

Si ese niño, además, padece un trastorno que dificulta la adquisición del lenguaje o comprensión o expresión en su propia lengua, difícil-

mente podrá aprender otra, ya que no solo estructurará su pensamiento y lenguaje mezclando ambos idiomas, lo que se traducirá en un deficiente desarrollo de los dos, sino que es muy posible que esa dificultad, añadida a un trastorno que ya de por sí afecta a su rendimiento académico, provoque en el niño sensación de ansiedad, miedo al ridículo y pérdida de autoestima.

Hasta que el menor no domine todos los códigos fonológicos de su lengua materna existe lo que se denomina un alto factor riesgo que lo predispone a presentar dificultades en el desarrollo de sus habilidades de lenguaje.

Un niño que no ha madurado bien su desarrollo fonológico, que no es más que la adquisición de los sonidos en su lengua materna o que llega a los tres años con un escaso vocabulario no es conveniente que reciba una carga de información en otro idioma.

Aunque el niño se adapte bien al centro escolar puede presentar problemas de habla y aprendizaje que no son detectados por los padres o maestros que no ven una relación entre el idioma y la limitación que manifiesta el pequeño para expresarse o comprender.

La educación escolar bilingüe debe estar condicionada a que el niño tenga un desarrollo fonológico adecuado y preferiblemente un entorno natural que estimule el aprendizaje natural de otra lengua.



INMERSIÓN LINGÜÍSTICA *VERSUS* SUBMERSIÓN LINGÜÍSTICA.

Los programas de inmersión abordan la adquisición de la segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en la que predomina la negociación de los significados en la interacción adulto-niño. El conjunto de escolares parte de una situación semejante, el desconocimiento de la lengua que utiliza la escuela. En estos programas el profesorado (bilingüe) utiliza la segunda lengua mientras que el alumno puede utilizar la suya propia. En los estudios sobre la adquisición del lenguaje nos informan de que las habilidades necesarias para tratar con el lenguaje en situaciones descontextualizadas deben desarrollarse primeramente en situaciones contextualizadas. Esto permite no sólo la adquisición de la segunda lengua sino también el desarrollo de las habilidades para utilizar el lenguaje en situaciones formales y se puede transferir a la propia lengua si se utiliza en dichas situaciones. Por eso, la inmersión trabaja fundamentalmente la comprensión, sin que en ningún momento obligue al alumno a modificar su lengua en sus intercambios sociales ya que ello podría devenir en actitudes negativas.

En la submersión no existe o no acostumbra a existir voluntariedad en la elección del programa de cambio lengua-hogar-escuela, ya que suele ser la única opción con las consecuencias actitudinales negativas de sentirse obligado a escolarizarse en una lengua que no es la propia. La inexistencia de voluntariedad y de profesorado bilingüe en la submersión lingüística del alumnado que tiene como propia una lengua distinta de la escuela, suele estar mezclado con el alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela. En los programas de submersión lingüística, como el lenguaje materno no tiene presencia, no puede ser utilizado para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar. Los trabajos existentes muestran que buena parte de la infancia extranjera no desarrolla las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias

para encarar con éxito las demandas implicadas en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Si nos atenemos a la distinción entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones interpersonales y en situaciones académicas, podemos concluir que para el alumno autóctono cuya lengua coincide con la de la escuela las primeras son bastante anteriores en el tiempo que las segundas. Las primeras tienen su origen y casi su pleno desarrollo en el contexto familiar y mientras que las segundas requieren en un grado importante del contexto escolar y además durante bastante tiempo sin olvidar que su desarrollo se apoya en el primero. De ahí la contextualización permanente del lenguaje del profesorado en los programas de inmersión lingüística.

Es decir, si los hablantes de la lengua de la escuela que ya han desarrollado habilidades respecto a su uso desde fuera de la escuela requieren un tiempo importante para desarrollar habilidades implicadas en el uso académico, ¿cuánto tiempo necesitan los escolares que acuden a programas de inmersión lingüística y no han tenido la oportunidad de transferir las habilidades en su lengua a la lengua 2 en contextos fuera de la escuela? Las investigaciones nos dicen que mucho tiempo.

En muchos casos se olvida que estos alumnos ya son competentes en mayor o menor grado, respecto al uso del lenguaje y se les coloca en una situación de indefensión lingüística a realizar tareas con la lengua de la escuela sin que las competencias que saben hacer con su propia lengua tengan ninguna relevancia. Se dificulta la actitud positiva hacia la lengua o lenguas y hacia las personas que la utilizan con las consiguientes implicaciones negativas para el aprendizaje de la lengua de la escuela.

Apoyándonos en el **Manual Diagnóstico Psiquiátrico DSM V**, los trastornos de lenguaje están incluidos dentro de los trastornos de comunicación.



TRASTORNO DEL LENGUAJE

- A. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:
1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
 2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de las palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
- B. Las capacidades de lenguaje están notablemente y desde un punto de vista cuantificable por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o de desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.
- C. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.
- D. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo.

REFLEXIONES

Es escasa y poco específica la literatura que se encuentra sobre este tema, lo mismo que las experiencias analizadas con métodos fiables; ni siquiera se puede concretar exactamente el tipo de trastorno que se presenta. Vamos a definir los trastornos de lenguaje como aquellos que no son síntoma o consecuencia de un síndrome

me determinado, pero provocan una adquisición del lenguaje que se aparta de la “norma” (adquisición natural en interacciones no conscientemente planificadas) y se requiere una intervención formal para acercarla.

En uno de los pocos estudios realizados, en Montreal, de niños anglófonos diagnosticados de trastorno de lenguaje, que acudían a un modelo de inmersión en francés y tras evaluaciones anuales durante tres años, se observó que sus capacidades cognitivas y de lengua materna eran comparables a las de otros de las mismas características escolarizados en un modelo monolingüe; en cuanto a la segunda lengua sus competencias receptivas eran comparables y las productivas más bajas que las de sus compañeros sin trastornos, del mismo modelo (la comprensión antecede a la expresión); lo que es normal habida cuenta que también tenían dificultades a ese nivel de adquisición en la L1.

Los mayores avances se producen en comprensión oral y son más lentos los de producción. La mayor dificultad se puede encontrar a nivel lector.

La competencia se desarrolla como resultado de la interacción que se produce en un contexto que da sentido a unas referencias lingüísticas vagas por sí solas, determinando el significado preciso en cada momento y que sirve de soporte para hacer comprensible el input lingüístico.

Además en los comienzos del aprendizaje de la lectura, tanto en L1 como en L2, se debe evitar poner énfasis en las instrucciones, en las correcciones gramaticales que reducen la motivación intrínseca del niño o la niña para ser lectores activos y hacerlo por diversión.

Sería interesante tratar de involucrar a la familia en la adquisición de la lectura y asesorar para que les ayuden en el ámbito familiar, tanto si comprenden como si no la lengua en la que leen sus hijos o hijas, mostrando así su aprecio, respeto y aceptación de las lenguas.



BIBLIOGRAFÍA

Bilingüismo y trastornos del lenguaje. Gabinete de logopedia. Sanchinarro. Madrid

<http://www.logopediasanchinarro.es/bilinguismo-y-trastornos-del-lenguaje/>

Fior Valdéz, *La educación bilingüe a destiempo puede generar problemas del habla*. El Arcoiris: Centro de terapia infantil.

<http://www.nuestroshijos.do/formacion/colegios/educacion-bilingue-a-destiempo-puede-generar-problemas-del-habla>

Vila, Ignaci, *Lengua, escuela e inmigración*, Universidad de Girona. 2004

<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130510.pdf>

Amaia Arregi Martínez, *Bilingüismo y necesidades educativas especiales*. Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC). Área de Necesidades Educativas Especiales.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110015c_Doc_IDC_bilinguismo_nee_c.pdf

DSM-5. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. American Psychiatric Association. 2014

EDUCA: PROPUESTAS DE MEJORA

Autoría:

M^a Eugenia López Fernández

Amaya Martínez Valdecantos

Juliana Solano Ortega

Marta Orte González

Miguel Ibáñez Praderas

(Curso 2016-2017. Orientación Zona Tudela-Navarra)

Resumen:

Desde hace cursos desde el colectivo de orientación se viene demandando una actualización y revisión profunda del Educa. La recogida y gestión de información sobre el alumnado viene condicionada por dicha herramienta, no adaptándose a la normativa educativa vigente ni a los criterios técnicos en algunos casos.

ANTECEDENTES:

Es necesario que se actualice la terminología del EDUCA respecto a los Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) y los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

Los ACNEAE según LOE, y que mantiene la LOMCE, son aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta), por presentar dificultad específica de aprendizaje, TDAH (añade la LOMCE), altas capacidades intelectuales, condiciones personales o de historia escolar.

Por ello, no debería marcarse la casilla de ACNEE en función de las medidas que precisen (AC significativa) sino que se debería marcar para todo el alumnado que presente dicho tipo de necesidades educativas especiales (por ejemplo auditivos que precisan adaptación de acceso y RE), ni como anteriormente sucedía en algunos casos como por ejemplo en TEL con diagnóstico “Trastorno mixto del lenguaje receptivo- expresivo” con informe médico y ACI significativa, ya que no es alumnado que presente necesidades educativas especiales; ni marcarse como NEEs, otras posibles dificultades específicas de aprendizaje tal y como sucede en la actualidad (trastorno de lectura, etc).

Esto da lugar a muchos equívocos en general. Por otro lado, con los equipos directivos de los centros también genera dudas porque los datos solicitados para el Anexo VII del proceso de admisión del alumnado les pide los Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, sobredotación y trastorno grave de conducta, utilizándose nuevamente de forma equívoca el concepto, y en este caso no precisa que necesiten la medida de AC significativa para considerarlo como ACNEE.

Con todo esto, se percibe que se consignan “los mismos datos”, y se visualizan diferentes datos. Nos parece necesario unificar todos los

criterios sobre este alumnado de forma que se ajusten a la legislación vigente y de un modo coherente.

OBJETIVO:

Una vez recopilada y actualizada la información sobre la normativa relativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y de documentos educativos, como la guía Séneca, el objetivo es realizar una propuesta actualizada.

CONCLUSIONES:

La propuesta es recoger las categorías diagnósticas reflejados en el Educa, actualizando algunos, incorporándolos en los ejes educativos de la normativa. También se propone añadir otros casos no contemplados, como por ejemplo retrasos del lenguaje, ritmo lento de aprendizaje /capacidad intelectual límite o trastorno del aprendizaje no verbal.

■ Propuesta de “Ejes principales”

ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO:

- 1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (LOMCE)**
- 2. TDAH (LOMCE)**
- 3. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**
- 4. DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE (LOMCE)**
- 5. ALTAS CAPACIDADES (LOMCE)**
- 6. CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIA ESCOLAR (LOMCE)**
- 7. INCORPORACIÓN TARDÍA (LOMCE)**

- Propuesta de categorías que recogerían los ejes principales:

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (LOMCE)

- 1.1. Necesidades Educativa Especiales derivadas de Retraso global del desarrollo.
- 1.2. Necesidades Educativa Especiales derivadas de Retraso global de discapacidad psíquica/intelectual:
 - Discapacidad intelectual / RM leve
 - Discapacidad intelectual / RM moderado
 - Discapacidad intelectual / RM grave
 - Discapacidad intelectual / RM profunda
 - Discapacidad intelectual de gravedad no especificada
 - Pluridiscapacidad severa o profunda (intelectual+ física y/o sensorial)
- 1.3. Necesidades Educativa Especiales derivadas de discapacidad auditiva:
 - Baja visión moderada
 - Baja visión severa
 - Baja visión profunda
 - Ceguera
- 1.4. Necesidades Educativa Especiales derivadas de discapacidad visual:
 - Baja visión moderada
 - Baja visión severa
 - Baja visión profunda
 - Ceguera

- 1.5. Necesidades Educativa Especiales derivadas de discapacidad física:

- Parálisis Cerebral Infantil
- Accidente cerebro-vascular
- Traumatismo cráneo-encefálico
- Distrofia muscular progresiva
- Espina bífida
- Lesión medular traumática
- Otras lesiones medulares
- Neuromiopatía
- Agenesia congénita
- Artrogriposis
- Otros procesos neuromusculares
- Otras lesiones del sistema osteoarticular

- 1.6. Necesidades Educativa Especiales derivadas de TEA:

- 1.7. Necesidades Educativa Especiales derivadas de trastorno grave de conducta.

2. TDAH (LOMCE)

- 2.1. TDAH atencional
- 2.2. TDAH hiperactivo
- 2.3. TDAH combinado

3. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

- 3.1. TEL: expresivo, receptivo, mixto
- 3.2. Trastorno fonológico



3.3 Retraso del lenguaje

3.4 Retraso del habla

4. DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE (LOMCE)

4.1. Trastorno de lectura

4.2. Trastorno de escritura

4.3. Trastorno de cálculo

4.4. Ritmo lento

4.5. Capacidad intelectual límite

4.6. Procedimental / no verbal

5. ALTAS CAPACIDADES (LOMCE)

5.1. Altas capacidades intelectuales

5.2. Talentos

6. CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIA ESCOLAR (LOMCE)

6.1. Escolarización irregular, absentismo

6.2. Atención hospitalaria y/o domiciliaria

6.3. Intervención o seguimiento de SSB, EAIA, PEIF...

6.4. Beneficiario de ayudas socioeconómicas

6.5. Otros:

7. INCORPORACIÓN TARDÍA (LOMCE)

- Año de incorporación

Por último, proponemos que para todos se recogieran datos sobre la respuesta educativa que se desarrolla en el centro.

■ Propuesta de datos sobre la respuesta educativa:

1. MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN (Para alumnado con NEEs)

1.1. Centro ordinario

- Centro ordinario (estructura organizativa específica)

1.2. Combinada

1.3. Centro específico

2. RESPUESTA EDUCATIVA

2.1. Medida Curricular

2.2. Apoyos (sesiones individuales / sesiones grupales) de cada especialista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guía para la aclaración de las nuevas categorías diagnósticas del censo acneae de séneca y criterios para la asignación de recursos. Junta de Andalucía.

Guía de información sobre ejes diagnósticos del CREENA,

DSM-5 (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.* V.V.A.A.)

Normativa: LOMCE (8/2013) , LOE (2/2006).



ESTUDIO Y SEGUIMIENTO DE UN CASO DE ALUMNO CON GRAVE TRASTORNO DE CONDUCTA

Autoría:

Amaia Erdozáin Urdangarín

Ana Inés Garro Ozcoidi

Egiarte Goikoetxea Cía

Lore Orozko Egiluz

Elena Pejenaute Iriarte

Resumen:

Quando un problema grave de conducta continuado alcanza un punto extremo, requiere tomar medidas extraordinarias. Aunque la colaboración externa resulta imprescindible para un abordaje multidisciplinar, es absolutamente necesario que el centro diseñe las estrategias y actuaciones articuladas en un plan que le permita mantener la situación bajo control.

ANTECEDENTES

Alumno de 10 años, escolarizado en 4º curso de E. Primaria. Diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno del Comportamiento desafiante, y Trastorno de lectura, escritura y cálculo. Se resiste a la norma, actúa sin límites. Utiliza poco el lenguaje oral y más la fuerza física. La madre lo justifica por dificultades comunicativas. Dinámica familiar compleja.

Escolarizado desde los tres años. No ha cambiado de centro ni repetido curso. Conducta desajustada presente desde el inicio de la escolarización, coincidiendo con la separación traumática de los padres.

Ya en Segundo de Educación Infantil interviene el CREENA Conducta. De ese curso se recoge en el boletín: “desafío y desobediencia constante, en aumento, arremetiendo incluso con el mobiliario escolar, y saliéndose del aula. No atiende y trabaja cuando quiere”. CREENA conducta repite intervención en Primero y Cuarto de Primaria.

Diagnóstico en septiembre de 2012, con 5 años de edad, de “Trastorno de Comportamiento Desafiante y Opositor dentro de una dinámica familiar compleja”.

En Primero de Educación Primaria coincide en el aula con otro niño con problemas conductuales, lo que multiplica el efecto. La madre interpreta que su hijo es acosado por el citado compañero. Se requiere de nuevo intervención del CREENA Conducta.

En Segundo y con la misma tutora consigue un funcionamiento adaptativo tanto conductual como curricularmente: comportamiento bastante normalizado, con control y afecto, estableciendo relaciones de ayuda con iguales. Es diagnosticado de TDA-H con prescripción de tratamiento farmacológico, aunque comienza a tomar metilfenidato más tarde. Atendido en 3 s/s PT en pequeño grupo: Lectoescritura y matemáticas. Economía de fichas. Le motiva el refuerzo positivo y busca aprobación constante del adulto. Actitud

variable. Ritmo lento. En 2015: Diagnóstico de dislexia, afectando a lectura, escritura y cálculo.

Ha recibido atención en un gabinete privado, así como terapia familiar en el Centro de atención integral MARELUR: “Madre desbordada ante el comportamiento de su hijo, con dificultades personales, de conciliación familiar-profesional, y sin red de apoyo familiar”. Llegó a tener educador familiar.

El funcionamiento adaptativo del niño se mantiene en Tercer curso de Primaria, aunque empeora en el último trimestre, coincidiendo con la reaparición del padre biológico, que regresa tras años de ausencia y empieza a reclamar visitas. Esto altera la unidad familiar dando inicio a trámites judiciales...

En cuarto curso las crisis con pérdida de control son diarias, perjudicando seriamente al grupo-aula. Ha requerido un plan específico con medidas extraordinarias para dar respuesta tanto a las necesidades del alumno como de sus compañeros. Ahora interviene el EAIA y recibe clases particulares de apoyo curricular (refuerzo en Inglés y expresión escrita). Consigue llevar el currículo ordinario.

Grupo-aula: Correcto, aunque la madre afirma que su hijo es víctima de bullying de un par de compañeros (se abrió protocolo de acoso pero no se ha comprobado).

OBJETIVO

Observar y registrar la evolución, valorarla, hacer propuestas de intervención que den respuesta a dificultades que surgen en el caso, así como crear herramientas que ayuden tanto a la de intervención como a la evaluación de dicho proceso.



MÉTODO

Puesta en común de información del caso por parte de la orientadora del centro.

Puesta en común de los instrumentos utilizados y elaborados en el centro:

1. Plan especial de intervención educativa:

En connivencia con el equipo directivo, Atención a la Diversidad, Inspección, etc., se diseña una respuesta educativa individualizada que hace referencia a la situación actual del alumno, sus necesidades educativas así como un programa basado en la flexibilización horaria: Parte de la intervención fuera del aula y en horario de tarde, para en las siguientes fases y en función de la evolución del alumno, se plantee la progresiva integración en la dinámica del aula. Los criterios de evaluación que marcan la evolución del alumno hacen referencias tanto a los propios logros conductuales del alumno (erradicación de crisis de conducta, evolución satisfactoria en el registro de conducta diario: 50% “verdes”,...) como de la implicación de la familia (se exige a la madre acompañamiento y recogida con intercambio de información pertinente, colaboración en el seguimiento del plan de economía de fichas, propiciar una actitud positiva, y mantener una coordinación semanal con el profesorado).

2. Protocolo de actuación para prevención y control de crisis:

Pretende coordinar las actuaciones entre los diferentes profesionales que intervienen con el alumno. Incluye medidas organizativas de trabajo preventivo, abordaje de situaciones de crisis en diferentes espacios (antes, cuando estalla, utilización de estrategias de contención, y después de la crisis), así como actuaciones con la familia.

3. Pautas de intervención educativa para el profesorado de guardia que supervisa la ejecución de tareas del alumno:

Para momentos de trabajo fuera del aula ordinaria –tiempo fuera supervisado-).

4. Registros de seguimiento de intervención:

A completar por profesorado y orientadora, que incluyen información sobre la conducta mostrada por el alumno en cada sesión, la tutoría semanal con la madre, así como la sesión de evaluación del equipo docente en el periodo determinado (valoración del seguimiento, y decisión sobre ampliación horaria), ahora quincenal.

5. Registro de modificación de conducta:

Economía de fichas: Ficha diaria con cuadro de sesiones, conductas-objetivo y observaciones, que se rellenan cada sesión y que el alumno revisa en casa con la madre diariamente.

Búsqueda y puesta en común de documentación complementaria: Desde DSM 5, documentos de CREENA Conducta -*Guía para ayudar a un alumno a recuperar su autocontrol conductual*-, otros documentos en la red,...

Elaboración de mecanismos de evaluación de la intervención: Documento de evaluación para el protocolo de actuación.

RESULTADOS

Se ha logrado tener la situación bajo control tanto del niño, como la madre, garantizando el normal funcionamiento del aula de referencia.

Exige un trabajo exhaustivo, con la participación de todo el equipo docente.



Se ha conseguido:

- ✦ La erradicación de las crisis con pérdida de control por parte del alumno.
- ✦ El avance del alumno en las diferentes fases de plan especial, integrándose más tiempos en el aula: Se encuentra en la fase 3 (incorporación al centro a la hora del recreo).
- ✦ Interés del alumno por ampliar el horario de permanencia en el centro, que indica el logro de la vinculación del alumno con el centro.

CONCLUSIONES

- La conducta del alumno varía en función de la persona con la que está (resulta determinante la vinculación al adulto y a la figura de autoridad -que conduce-).
- Encontrar un sistema de trabajo estructurado que implique al profesorado, con pautas claras de participación y poder de decisión: registro de conducta diario... superando la fase de “pavor” y solicitud de ayuda externa, a tomar las riendas el propio centro.
- Percepción de tener la situación bajo control.
- Salvaguardar el normal funcionamiento de la dinámica del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 TM.* American Psychiatric Association.
- Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de Trastornos Graves de Conducta.* Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Dawn Huelner. *Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa.* Educación Tea ediciones.
- Ross W. Greene. *El niño insoportable.* Educación Medici 2003.
- N. Extremera y P. Fernández-Berrocal, *Inteligencia emocional y Educación.* Educación Grupo 5. Madrid 2015.
- J.H. Fisch R.Weakland y L. Segal, *La táctica del cambio.* Educación Herder. Barcelona 1988.
- Orientaciones para la contención física en alumnos/as con dificultades de regulación de la conducta.* Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Módulo de Conducta.
- Guía para ayudar a un alumno a recuperar su auto-control conductual (cuando lo está perdiendo o ya lo ha perdido).* Equipo de conducta. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS: INFORMES TIPO

Autoría:

Maria Natividad Fernández Larrea

Sonia Jurío Burgui

Sandra Rúa Aguir

Asunción Giménez Jiménez

Maria Nieves Latasa Eseverri



ANTECEDENTES

Desde nuestra experiencia, al pasar por varios centros, nos encontramos realidades de trabajo y procedimientos diferentes en cuanto a la información que se da a las familias, tanto oral como por escrito, así como del contenido que se incluye en los informes que damos a las mismas y a Servicios externos.

Este trabajo surge de la necesidad de hacer una propuesta de actuación básica y común que unifique criterios y procedimientos de cara a elaborar y entregar informes a las familias y otras entidades, sobre todo, en casos de especial dificultad, familias separadas, menores que están en régimen de acogimiento, menores en riesgo de desprotección entre otros.

El enfoque que hemos utilizado en este trabajo ha sido desde la normativa vigente referida a la protección del menor por un lado y de la protección de nuestra labor profesional .

Para ello nos hemos preguntado qué ampara la protección del menor y qué nos ampara a nosotros/as como Orientadores/as en caso de desacuerdo con la familia o con tutores/as del menor.

OBJETIVOS

- ✦ Revisar y contrastar nuestra práctica educativa.
- ✦ Conocer el marco legislativo que regula la protección de datos del menor.
- ✦ Revisar el marco legislativo que regula la profesión de Orientación Educativa
- ✦ Consensuar qué información incluir en los informes que se entregan a las familias.
- ✦ Establecer claves que son imprescindibles formalmente, para elaborar un informe.
- ✦ Diseñar una propuesta de protocolo de actuación.

MÉTODO

El método utilizado parte de la reflexión de nuestra práctica, de la recopilación de normativa que ampara este tema, de una lectura y puesta en común de esta legislación así como de una charla formativa a cargo de José Antonio Villanueva Liras. Con este punto de partida elaboramos una propuesta de actuación.

RESULTADO

PROPUESTA DE ACTUACIÓN

■ Pasos previos al Informe Tipo

- 1º Solicitar siempre autorización a familia padres/madres o tutores/as legales para realizar Valoración Psicopedagógica y realizar los Informes Tipos de Orientación.
- 2º Pedir consentimiento a la familia para compartir datos con otros/as profesionales. A partir de 12 años se pedirá permiso también al alumno/a para compartir la información.
- 3º En alumnado en situación de Acogimiento a la hora de realizar este protocolo conviene informarse previamente de la situación legal (Servicio Jurídico de Gobierno de Navarra y/o Protección del Menor) que ampara en ese momento al menor.
- 4º En caso de cónyuges separados remitirnos a la ORDEN FORAL 112/2013 del 13 de diciembre.
- 5º Recoger un “recibí” de los Informes entregados a familia u otras entidades.

■ Desarrollo del Informe Tipo

- 6º Imprescindible recoger en el Informe el motivo o finalidad del mismo.

- 7º El contenido del Informe se redactará de modo objetivo y deberá contener sólo aquellos datos necesarios e imprescindibles para la Intervención con el menor.
- 8º Se cerrará el Informe dejando abierta la posibilidad de clarificar el contenido del Informe oralmente, con la siguiente anotación: “ Para cualquier duda póngase en contacto con el Orientador/a del centro”.
- 9º Incluir en todos los Informe la frase: “Los profesionales que tengan acceso al contenido de este informe y/o de la evaluación psicopedagógica garantizarán su CONFIDENCIALIDAD. Serán responsables de su guardia y custodia las unidades administrativas en las que se deposite el expediente”.
- 10º En el Informe debe constar que los datos se refieren a la situación del alumno/a en el momento actual , ejemplo: “Los datos de este informe expresan la situación actual de este/a alumno/a y pueden variar a lo largo del tiempo”.

■ **Proceso de comunicación a familia y/o tutores legales**

- 11º Se convoca a la familia para transmitir y explicar el contenido del informe principalmente de manera oral.
- 12º Entregar el informe escrito a la familia siempre y cuando lo solicite, dejando constancia de que ha sido entregado.
- 13º Hacer saber a la familia que el uso y difusión del Informe es responsabilidad de ellos. Ponerlo por escrito y avisarlo oralmente a los padres.
- 14º Usar códigos o claves, en el traspaso de información a otras instituciones, cuando se envía por email.

CONCLUSIONES

Somos conscientes que el tratamiento de este tema podría haber abarcado muchísimos más ámbitos de los expuestos en este trabajo. Las familias y la relación con familias merecen como mínimo más dedicación, tiempo, respeto y escucha.

El camino que hemos seguido sólo es el comienzo o punto de partida. Con él hemos querido ofrecer un marco legislativo que ampara nuestro quehacer profesional en relación a los informes que se comunican a las familias.

En un primer momento nos hemos encontrado con tantos modos de proceder como miembros del equipo que conformamos, por ello, decidimos buscar aquello que está por encima de nosotras y de alguna manera nos pueda proteger en los casos más complicados.

Miedo es lo que sentimos cuando se confunde nuestro lugar, funciones, deber y sobre todo se confunde el lugar del que nos escucha, funciones y deber.

Para vencer este miedo o inseguridad que puede dar lugar a todos estos modos de proceder no por ello menos válidos pero sí diferentes entre sí, nos embarcamos en la búsqueda del aval de nuestra práctica educativa.

Gracias a José Antonio Villanueva o Josean como a él le gusta que le llamen, pudimos viajar por diferentes normativas que aunque resultaban costosas de leer e interpretar nos hicieron llegar a un buen puerto en este viaje.

Sacamos pequeños e imprescindibles detalles que debíamos tener en cuenta para abordar este tema. Todos ellos están incluidos dentro de la propuesta de actuación que reflejamos en este trabajo.

Esperamos que este tratamiento normativo pueda dar confianza a todas estas maneras de proceder que nos definen e identifican.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algunas referencias en Normativa:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

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

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

Código Deontológico de la Orientación Educativa en España. N° 00. COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España).

ORDEN FORAL 112/2013 del 13 de diciembre, 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.

Protección de datos relativos al honor, intimidad personal y familiar y propia imagen:

- La Constitución Española: art. 18.1
- Norma de desarrollo: Ley Orgánica 1/1982: art. 2.1 y art. 3.1

Protección de datos personales en general:

- Construcción jurisprudencial del derecho (STC 292/2000) por el Tribunal Constitucional a partir del art. 18.4 CE
- Extracto de la Sentencia 292/2000 del Tribunal Constitucional.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD)
- Desarrollo reglamentario de la ley anterior: Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. (RLOPD)

Legislación relativa a historia clínica:

- Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Consentimiento de Menores:

- Código Civil art. 162 relativo a la representación legal de los hijos.
- Ver: Informes Jurídicos de la Agencia Española de Protección de Datos: http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/consentimiento/common/pdfs/2000-0000_Consentimiento-otorgado-por-menores-de-edad.pdf
- http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/informes_juridicos/consentimiento/common/pdfs/2010-0046_Tratamiento-de-datos-de-menores.-Consentimiento-y-deber-de-informaci-oo-n.pdf

Algunas referencias bibliográficas:

José Luis Galve Manzano. *Evaluación Psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje. Consideraciones, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración de informes*. Volumen 1. Editorial CEPE; 2014

Castro Alegret Pl. *Para conocer mejor a la familia*. La Habana: Pueblo y Educación; 1999.

Manuel Sánchez-Cano, Joan Bonals, (comp.). *La evaluación psicopedagógica*. Editorial GRAO; 2005.

Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Universidad de Navarra, Pamplona 1973.

Rodríguez, M. L. y Gil, N., *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional*, PPU, Barcelona 1983.

Tyler, L., *La función del orientador*, Trillas, México 1984.

M^a José Intxausti. *La entrevista: construir la relación con las familias (0-6). Reflexiones y experiencias*; Editorial GRAO; 2014

Miguel Angel Alabart Saludes-Eva Martínez Pardo. *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa*; Editorial GRAO; 2016.

INKLUSIOA ETA BALORAPEN PSIKOPEDAGOGIKOA

Egileak:

Arantxa Mikeo

Argiñe Ansa,

Patxi Atxa

Jasone Etxeberria

Aitziber Ganuza

Patxi Satrustegi

Laburpena:

Inklusioaren inguruan eskura ahal izan ditugun zenbait artikulu irakurri ditugu. Inklusioaren ikuspegiaz oinarritzko ezagupen batzuk jaso ditugu, kontzeptua argitzearekin batera. Orientazio psikopedagogikoaren eredu eta eguneroko jardunerako oinarritzko irizpide baliagarri eta erabilgarri batzuk jaso ditugu. Aniztasunari erantzuteko antolaketa neurri xume batzuen proposamen bat egiten dugu.

AURREKARIAK

Hezkuntza Premia Bereziatarako eta Hezkuntza Inklusiorako, Europako Agentziak aurreikusten dituen 4 oinarri hartu ditugu abiapuntu gisa:

- Aniztasunaren goraipamena: ikasle bakoitzaren errendimendua eta hobekuntza identifikatu eta baloratu.
- Ikasteko ingurune inklusiboak guztientzat: irakaste jarduerak eta antolaketa ereduak hobetu.
- Ikasleen eta beraien familien parte hartzea bermatu.
- Bereizketa (segregazioa) aurreikusi: etiketatze prozedurak gutxitu edo ezabatu.

HELBURUAK

Lantxo honen asmoa bikoitza izan dela esan dezakegu, batetik Inklusioaren ikuspegiaz oinarritzko ezagupen batzuk jaso nahi genituen eta bestetik, orientazio psikopedagogikoaren eguneroko jardunerako oinarritzko irizpide baliagarri eta erabilgarri batzuk adostu.

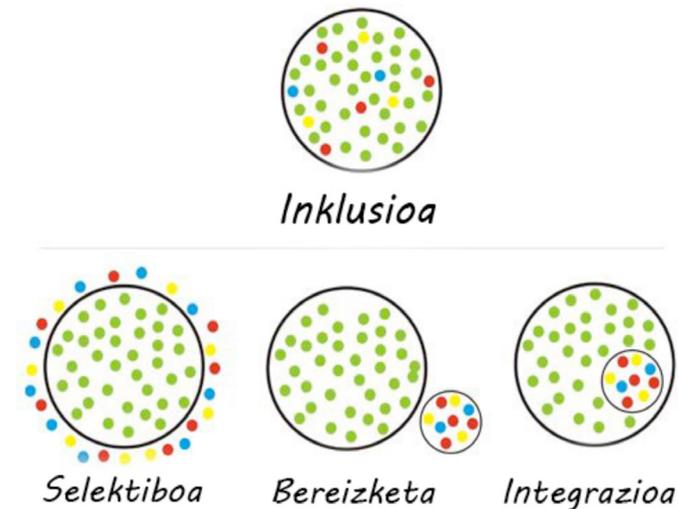
METODOLOGIA

Eskuratu ahal izan genituen oinarritzko dokumentu batzuk abiapuntutzat hartuta ekin genion lanari, baino gaiaren zabaltasuna dela, gure arteko koordinazio saioen denbora egituraketa murrizta zela eta erabilgarritasunaren beharrak astinduta, gaia mugatzera eta zehaztera eraman gaitu. Hori dela eta, azkenean, gure begirada ebaluazio psikopedagogikoaren gainean kokatu dugu.

EMAITZAK

1. KONTZEPTUA

Eskola inklusioa geroz eta hitz aditu eta normalizatua bada ere, ezinbestekoa zaigu selektibitate, integrazio eta bereizketa bezalako kontzeptuez ezberdintzea. Horretarako, hementxe dugu eskema bi-dezko azalpen laburbildua:



Horrekin batera, hona hementxe hezkuntza inklusioa argitzen dituzte zenbait adierazpen (Both, 2000; Ainscow, 2001):

- Inklusioa prozesu bat da; aniztasunari erantzuteko moduen bilaketa jarraia hain zuzen ere. Beraz ez da amaierako egoera hutsa, eskola bakoitzak egin beharreko bidea baizik.
- Ikasgela hitz eta komunikazio elkar-trukerako gune gisa ulertu behar da. Ikaskuntzak partekatzea eta elkarbizitza oinarri dituen eremua da gela.
- Inklusioak hezkuntza komunitate osoaren parte hartzea behar du (familia, ikasle, irakasle, langile...).

- ✪ Inklusioak bazterketa egoera arrisku gehien dutenei arreta berezia eskaintzen die baina ez da soilik haiei mugatzen, aniztasuna aberasgarri hartzen du eta.
- ✪ Proposatzen duen aldaketa, politika, kultura eta praktiketan eraldaketak egiten ditu; modu progresiboan egiteko eta pentsatzeko modua garatuko du, kudeaketa sistemak hobetu eta orokorrean egunerokotasuna modifikatu.
- ✪ Eskola inklusiboa gizarte inklusibora bidatzen lagungarria da.

Arnaiz (2003) eta Moriñak (2002) adierazten duten moduan, inklusio eta integrazioaren arteko ezberdintasun nabariak honela laburbil genitzake:

ESKOLA INTEGRATZAILEA	ESKOLA INKLUSIBOA
Kolaborazio bitartezko arazoaren ebazpenari garrantzia eman	Diagnostikoari garrantzia eman
Ikasle guztiei zuzendua	HPBak dituzten ikasleei zuzendua
Ekitate, kooperazio eta elkartasun printzipioetan oinarritua	Berdintasun eta lehiakortasun printzipioetan oinarritua
Txertaketa erabatekoa eta baldintzagarria da	Txertaketa partziala eta baldintzatua da
Sakoneko aldaketak behar ditu (sistemen birmoldaketa)	Azaleko aldaketak beharrezkoak ditu
Ikasgelan zentratua (laguntzak espazio arruntan eman)	Ikaslearengan zentratua (ikaslea programa berezietan sartzen da)
Limite eta mugak argitaratzen ditu, horiek errealak direlako	Muga eta limiteak ezkutatzeko joera du (txertaketa aukerak areagotzeko)

2. EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA INKLUSIO IKUSPUNTUTIK:

Hortxe doaz giltzarri batzuk:

- Tresna kualitatiboak eta parte-hartzaileak: familiekin, ikasleekin eta irakasleekin elkarrizketak, behaketa parte-hartzailea, dokumentuen azterketak, talde fokalak...
 - Justifikazioa: Lehentasunak berrantolatu behar dira: bereziki, zuzenbide soziala bilatzen dugu errealitate zehatz batean gauza dadin inklusioa; ez da soilik emaitza objektiboak eskuratzea, jendarteko errealitateak subjektiboak direla onartu behar dugu.
- Ebaluazio psikopedagogikoa demokratizazioa (bai informazioa jasotzerakoan nola interpretazioak egiterakoan): gaitasun ezaren eredu sozial baterantz hurbildu behar dugu. Baloratzen ari garen errealitate horretan parte hartzen duten guztien hartu-emanak ulertzen saiatu, eta berauek aberasten lagundu behar dugu.
 - Justifikazioa: Tekniko-espertoaren rola hartzen dugu, ahalmen-urritasunaren eredu medikuari jarraituz: ikaslea bakarka frogatzen "objektibo" baten aurrean. Paper horretan, eskolaren baitako botere egituraren katebegi bat gehiago gara: familiek men egiten dute teknikoak egindako ebaluazio mota honi dagokion txostenarekin non segregaziorako hezkuntza neurri bat proposatu eta justifikatzen den.
- Orientatzaile bezala egiten dugun lan guztiaren gardentasuna: ahaleginak egin behar ditugu gure zereginak ikusiak izan daitezen.
 - Justifikazioa: "Tekniko-esperto" bezala rol hau jokatzea dakartzan ondorioak, aurreko atalean aipatu den moduan.
- Erabakiak alde guztiekin adostuak izan behar dira, ez dira gureak bakarrik. Proposamenek ezin dute ikasleria fisikoki, kulturalki edo sozialki bereizi. Ebaluazio jarduerak guztiak irakasle taldearen hezkuntza jardunerako eta familiarentzat, erabilgarriak izan behar dira.



- Profesionalak bezala gure lanaren iturri diren eredu psikologikoak eta hezkuntza ereduak etengabe zalantzan jarri beharraren betekizuna dugu. Denek ez dute inklusioa bilatzen eta izakiaren eta harremanen inguruko ikuspegiak oso ezberdinak dituzte.
- Ikuspegi sistemikoa bereganatu beharrean gaude: hezkuntza sisteman, ikastetxeetan, ikasgeletan dauden gabezien aurrean, gure ebaluazioek ekarpenak egin behar dituzte inklusioaren ikuspegitik.

3. EBALUAZIOA: INFORMAZIO BILKETA

a) IKASLEAREN EZAUGARRIAK:

- ✱ Garapenaren ezaugarriak.
- ✱ Kurrikulum gaitasunak (osatzeke dago).
- ✱ Indarguneak / ahulguneak:

b) GELARI BURUZKO INFORMAZIOA:

- ✱ Ikaslea **ikasgela barruan** (nola moldatzen den)
- ✱ Ikasleak zailtasunak dituen ikasgaien **behaketa**, besteak beste, arreta gelako dinamikan ikasle aztertuari agertzen zaizkion oztopoetan eta irakasleak hauei erantzuteko erabiltzen dituen bideetan jarriz.
- ✱ **Irakasle taldearekin** balorazioa egitean:
 - a. Ikaslearen alde sendoak azaleratu guztion artean.
 - b. Egindako aurrerapenak azpimarratu.
 - c. Irakasleriak ikasleaz dituen espektatibak aztertu eta berbideratu.

✱ **Gelako antolaketa**, espazioa, dinamika, metodologia,...

- a. Gelako dinamika bakoitza aztertu eta zeinetan ongi erantzuten duen, zeinetan eta zergatik zailtasunak agertzen dituen. Ze zailtasunak dituen irakasleak une hauetan ikaslea bere baitan, gelako partaide bat gehiago gisa hartzeko. Beraz zailtasun arinak diren edo sakonak.
- b. Irakasle bakoitzaren saioen indarguneak identifikatu eta azpimarratu eta oztopoak edo ahulguneak hobetzeko bidean jarri.
- c. Gelako dinamika zertan edo nola aldatu behar dugun guztiontzat onuragarri izateko eta ikaslea atzean ez geratzeko. Ikasle guztien arrakasta eskuratzeko ze bide, metodologi erabili aztertu.
- d. Heziketa inklusiboaz irakasle bakoitzak dituen beldurrak, aurreiritziak aztertu eta bideratu.

c) FAMILIARI BURUZKO INFORMAZIOA

4. AHOLKULARITZA: HEZKUNTZA ERANTZUNA

“El papel del Orientador en la Revolución de la Inclusión” 2016ko azaroaren 18an argitaratutako artikuluak (Jose Blas Garcia Perez) honela dio: *¿Cómo se debe organizar la atención a la diversidad y, en concreto, el trabajo de profesores especialistas integrados en los departamentos de orientación? Sin lugar a dudas a través de dos estrategias fundamentales: la docencia compartida y la creación de una red de apoyos del centro (sistemas de refuerzos, apoyos de familias, asociaciones sin ánimo de lucro, desdobles...) para facilitar la no salida de los alumnos a aulas segregadoras. Todo unido con una fuerte dosis de coordinación.*

4.1. INKLUSIOA SUSTATZEN DITUZTEN ZENBAIT ESTRATEGIA METODOLOGIKO:

- Ikaskuntza kooperatiboa
- Berdinen arteko tutoretza
- Proiektu bidezko ikaskuntza
- Kontratu didaktikoa
- Ikaskuntza partekatua
- Espazio ezberdinen erabilera
- Informazio-Komunikazio Teknologiak
- Interes guneak
- Txokoak
- Ikaskuntza didaktikoa

4.2. INKLUSIOA AURRERA ERAMATEKO HEZKUNTZA ERREFORTZUAK

IKASTE ZAILTASUNAK ETA HEZKUNTZA ERREFORTZUA

Edozein ikasleri gerta dakiokere bere eskola aldiaren momenturen batean hezkuntza errefortzuaren beharrean egotea. Ikuskera honek asko zabaltzen ditu haren aukerak eta, hortaz, finkatzen badugu zer ikasle motari on egin diezaiokere errefortzuak, horrek estrategia eragingarriagoak antolatzea aisatuko du.

Askotarikoak dira hezkuntza errefortzua beharko duten ikasleak: bakoitzaren ikaste zailtasun berariazkoek jarriko dituzte zein beren tokian abaniko zabal horretan: hasi arazo puntualak izaten dituztenetatik, eta zenbait eduki jakinetan kontzentratuak, harik eta hezkuntza errefortzua 6 behar izaten dutenetara, hots, zailtasun handienak eta ikasgai bat baino gehiagotako oinarrizko edukietan zailtasun eta hutsune larriak dituztenetara.

Ilido horretatik, honako ikasle motak aipa daitezke:

- momenturen batean ikaste **zailtasun arinak** dituzten ikasleak, edo eduki mota jakin bat ongi ikasteko. Hona hemen zenbait arrazoi, aipatu ikaste zailtasun horiek esplikatu ditzaketena: donbora batean klaseak hutsegitea, aurretiko ezagupenak okerrak izatea, hutsuneak izatea zenbait edukitan, mantsoagoko ikaste erritmoa, baliabideak desegokiak izatea, hezkuntza planteamendu desegokiak izatea eta abar.
- beste alde batetik, batzuetan zenbait ikasle **eskolaturik dauden etapako oinarrizko alderdian hutsune larriak izan ditzakete**, eta bai aurrekoetan ere, eta horrek aski traba handia egiten dio aurrera egiteari eta bai handiagoko ikaste zailtasunak sortzen ere. Zailtasun horien arrazoiak askotarikoak izan daitezke eta bai ikasleen artekoak izan jatorriz (aurreko ezagupenik eza; hasierako maila eskasa; ikaskideek baino gutxiagoko ikaste gaitasuna; interes, motibazio edo espektatiba falta; klaseak hutsegitea, ikaste estrategiarik ez izatea, ikaste ohiturarik edo ikastearen estimurik ez izatea...), bai irakasleen artean (hutsune didaktikoak, komunikatzeko zailtasunak...) edo bietan (komunikatzeko arazoak, disziplina, erreferentzia kultural desberdinak, alde batarako helburu eta espektatibak...).

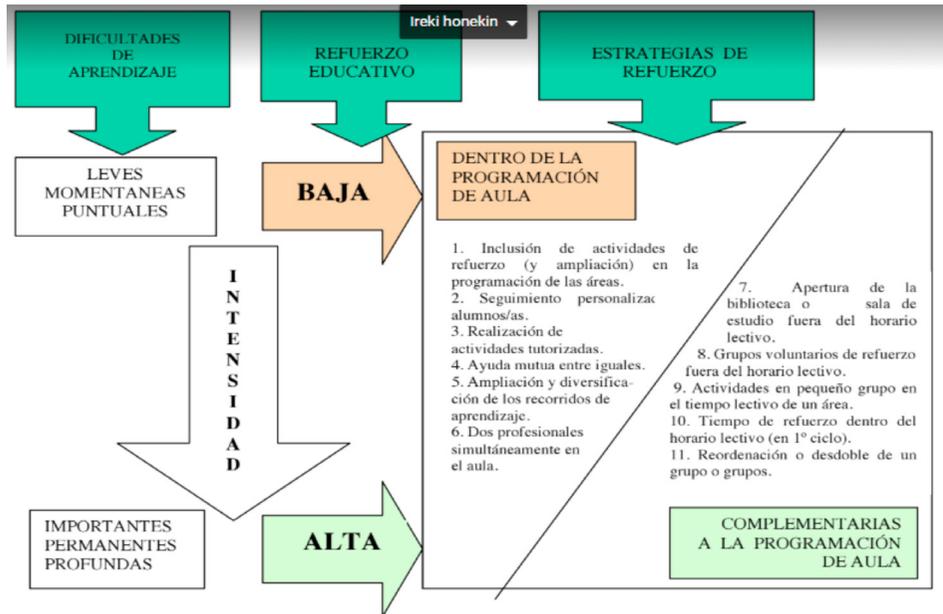
Zein hezkuntza errefortzu neurri hartu behar den erabakitzerakoan, pertsonaren indibidualtasuna aintzat hartu behar da, eta bere ikaste zailtasunek zein arrazoi zehatz dituzten. Ezaugarri pertsonalak dira aurrena behar izaten den erreferentzia ikaslearen balorazio bat egin eta horren arabera hark iritsi gabeko helburu zehatzak definitu ez ezik, hori zergatik gertatu den azaltzen duten arrazoiak ere bilatzeko, haien gainean esku hartu ahalko bada.

Horrek ez du esan nahi hezkuntza errefortzuko neurriek nahitaez eta beti indibidualak izan behar dutenik; aitzitik, kasu gehienetan estrategiarik egokienak taldekoak izanen dira (oro har ikasgelako



ikas prozesuan txertzen direnak) nahiz eta haietan hasteko bidea bakarka egiten den.

HEZKUNTZA ERREFORTZU MOTAK ETA ESTRATEGIAK



4.3. ANTOLAKUNTZA NEURRIAK ETA NEURRI KURRIKULARRAK (Ctroadi Tomelloso)

KOORDINAKETA	EGOKITASUNA	ESKU HARTZEAK	LAGUNTZA MOTA
la ez du behar. Saioen edukia ezagutu behar da eta aurrez hitzartua izan bai espazioaren antolaketa nola esku-hartze mota.	Arreta arazoak eta dependentzia handia daudenean.	Laguntza irakasleak gelako lanak egiten laguntzen du. Bukatu arte lanean jarraitu arazten die. Taldearen irakasleak lana planifikatu eta taldea gidatzen du.	Ikasle bati lagundu eta bere ondoan eseri
la ez du behar. Saioen edukia ezagutu behar da eta aurrez hitzartua izan bai espazioaren antolaketa nola esku-hartze mota.	Autonomia hobetzen laguntzen du.	Laguntza irakaslea ez da bere ondoan esertzen, hurbildu edo joan egiten da, beste ikasle batzuei ere lagunduz.	Ikasle bati lagundu pixkanaka distantzia handituz
Bi irakasleek jardueraren zentzua eta helburuak partekatu behar dituzte.	Jarduerak desberdintzeko edo malgutasunez taldeak mugitzeko eta taldeen osaketa heterogeneoa egiteko.	Irakasle batek talde txiki batekin lan egiten du gela barruan.	Aldi baterako ikasle batzuk taldekatzen dira gela barruan
Bi irakasleek jardueraren zentzua eta helburuak partekatu behar dituzte.	Irakasleen arteko komunikazio eta harreman ona behar. Laguntza eskatzea kosta egiten zaien ikasleei adi egon behar gara.	Bi irakasleak gela barrutik dabilta ikasleekin eta talde desberdinekin lanean.	Laguntza irakaslea gelatik mugitzen da ikasle guztiei laguntza eskainiz

KOORDINAKETA	EGOKITASUNA	ESKU HARTZEAK	LAGUNTZA MOTA
Bi irakasleek jardueraren zentzua eta helburuak partekatu behar dituzte. Jarduera aurreikusi behar da	Ikasleen arteko inklusiorako eta lankidetzarako interesgarria, proiektu lan egiteko	Ikasleak talde heterogeneoetan banatzen dira; irakasle bakoitza talde batez edo gehiagoz arduratzen da.	Lana talde heterogeneoetan; Lana lankidetzat taldeetan.
Aldez aurreko prestaketa eta parte-hartze mugatua. Parte-hartzaileen arteko harreman arina.	Giza eta gaur egungo gaietarako egokia. Balio, jarrera eta arau eztabaidatzeko egokia. Positiboa ikasleentzat.	Irakasle batek zuzentzen du jarduera baina biak egiten dituzte ekarpenak. Ikasle eredu berean parte hartzea animatzen da.	Bi irakasle elkarrekin gidatzen dute jarduera eta taldea.
Saioen maiztasunaren araberakoa da.	Ikas-irakatsi prozesuak behatzeko aukera ematen du. Berrikuntzak eta metodologiak sustatzen ditu (modelaketa)	Laguntza irakasleak gidatzen du jarduera eta tutoreak laguntzen die talde osotik laguntza handiena dutenei.	Laguntza irakasleak gidatzen du jarduera.
Laguntza irakasleak jarduerak eta materialak ezagutu behar ditu. Balorapen eta jarraipen partekatua.	Hobe, pixkanaka modu konpartituan egin badaiteke.	Laguntza irakasleak gelako irakaslea bakarrik dagoeneko materiala prestatzen du.	Laguntza irakasleak gelako materiala prestatzen du

Huguet Comelles T. (2006) *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Graó

ONDORIOA

Inklusioak gero eta indar gehiago hartzen ari da eta gero eta material gehiago ateratzen ari da eta esku hartzean duzuen artikulua honetan gaiarekiko hurbilketa xume bat da.

BIBLIOGRAFIA

Gerardo Echeita eta Ignacio Calderonek idatzitako artikulua: *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica* eta Antonio Marquézen *El papel del orientador en la inclusión*.

<http://siesporelmaestronuncaaprendo.blogspot.com.es/2016/11/el-papel-del-orientador-en-la.html>

Rafael Mendiá Gallardo: *Prácticas educativas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad*. 11-02-2010 Pamplona

Cardona Moltó M^a C. (2005): *Diversidad y Educación Inclusiva*. Madrid. Ed. Pearson

Pere Pujolás Maset (2009): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Ed. Graó

Huguet Comelles T. (2006): *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Ed. Graó

LA INCLUSIÓN: UNA NUEVA MIRADA

Autoría:

Gema Lopetegui

IES Biurdana - glopeteg@educacion.navarra.es

Isabel Ruiz de Temiño

CP Mendillori - iruizdeb@educacion.navarra.es

Resumen:

La inclusión en los centros educativos supone un proceso a recorrer. Las claves para una inclusión eficaz pasan por reconocer la diversidad cerebral del alumnado, propiciar un sistema ordenado de relaciones, comprender el origen real de las dificultades de relación y comportamiento, y reconocer las fortalezas y potencialidades que existen en toda persona, pero que requieren de una mirada diferente para abrirse camino.

Palabras clave: neurodiversidad, pedagogía sistémica, apego, resiliencia, inclusión.

Este trabajo supone una reflexión sobre el recorrido que debe hacerse para llegar a una inclusión real de todo el alumnado en un grupo. Para poder hablar de inclusión no es suficiente la pertenencia física de un determinado alumno/a a un grupo, ni tampoco que las medidas de atención a la diversidad se den dentro del aula. En cualquier caso queremos recoger principalmente el camino que los docentes tenemos que realizar para una verdadera acogida, sin poner el acento en las metodologías inclusivas.

ANTECEDENTE

Las fuentes en las que nos hemos basado para la realización de nuestro trabajo han sido diversas. Por un lado, hemos acudido a los recientes estudios sobre el apego (a lo largo del trabajo utilizaremos indistintamente los términos vínculo y apego), y sus consecuencias en el desarrollo neuropsicológico y emocional del niño/a. Partimos también de la importancia de contemplar la neurodiversidad como una realidad que, lejos de constituir un obstáculo para la adquisición de los aprendizajes, puede proporcionar una gran diversidad y riqueza a la comunidad educativa.

Tomaremos de la pedagogía sistémica algunos principios básicos que nos ayuden a contemplar el grupo-clase de una forma que favorezca la pertenencia de todas y cada una de las personas que lo componen. Por último, no podemos olvidar la aportación de la resiliencia, como principal inspiradora de una mirada inclusiva.

OBJETIVO

El principal objetivo de estas páginas consiste, como ha quedado dibujado en las líneas precedentes, en mirar la inclusión desde otro

lugar, en realizar una revisión de la mirada inclusiva. Diferenciar la integración de la inclusión no serviría de nada si se queda en un mero planteamiento teórico.

¿Cómo facilitar la transformación de una escuela integradora a una escuela inclusiva? Partiendo de una toma de conciencia de nuestras dificultades, y no de un deber hacer.

Las dificultades en el camino de la inclusión

Como se ha dicho, para que se dé una inclusión real, no es suficiente con que todos los alumnos/as permanezcan todo el tiempo dentro del aula. La auténtica inclusión implica que todos y cada uno de ellos formen parte activa del grupo y tengan su lugar en él. Esto lleva a fijar la atención muy especialmente en el alumnado para el que resulta más difícil llevarlo a cabo: alumnado con problemas de comportamiento, dificultades en las relaciones con el profesorado y con los iguales, con escasa motivación por los aprendizajes, etc. Este alumnado configura la realidad más dura de nuestra escuelas, la más difícil de manejar, la que más cuesta comprender, y la que genera un mayor desgaste y frustración entre el profesorado.

Habitualmente se parte de ciertas premisas de cómo debería ser la actitud del maestro hacia el alumnado: aceptar a todos por igual sin excluir a nadie. Para conseguir esta actitud es evidente que la buena voluntad no basta; hay todo un camino por recorrer que implica tanto un trabajo del docente respecto a sí mismo, como de comprensión de las razones que pueden subyacer a este tipo de conductas antes mencionadas.

Sería necesario crear espacios seguros dentro de la escuela para poder expresar o sacar a la luz los miedos, resistencias e incertidumbres que genera el trabajo con cierto alumnado, sin ningún tipo de juicio ante lo que pueda expresarse.



Cuando se dejan aflorar las emociones consideradas negativas o poco aceptables, se puede acceder también a recursos o potencialidades interiores sorprendentes. Esto supondrá un crecimiento tanto personal como profesional y constituye una forma eficaz de enfocar la intervención educativa, ya que coloca como protagonistas al docente y a su grupo, que van haciendo un camino juntos. Quizá las dificultades que se van encontrando en el día a día del aula, pueden suponer tanto al docente como al alumnado los mayores retos personales y, por tanto, las oportunidades de aprendizaje más ricas tanto en la vida personal como en la escolar o profesional.

Un aspecto que merece especial atención como punto de partida de una buena inclusión es un correcto orden en el sistema. Citando un principio muy conocido de la pedagogía sistémica: “cada cual en su lugar para poder educar”. Sólo cuando hay orden, hay equilibrio en el sistema y las relaciones fluyen. Cuando no se respetan los límites en la función y en la interacción, la consecuencia inmediata será el desorden y el conflicto.

Las situaciones personales y familiares complejas que acompañan frecuentemente al alumnado más “difícil”, pueden provocar confusión en la toma de decisiones y responsabilidades que competen a cada profesional implicado (profesorado, orientación, especialistas, equipo directivo, servicios externos).

En demasiadas ocasiones, se amplía en exceso el radio de acción y de influencia, y se profundiza demasiado poco en el autoconocimiento y en la adquisición de una conciencia clara de las dinámicas que están teniendo lugar en el aula y la comunidad educativa, y de las funciones que cada uno tiene dentro del sistema escolar.

En otras ocasiones, la frustración y el cansancio que genera el hecho de que el alumnado no cubra unas expectativas académicas y conductuales puede llevar al abandono de todo trabajo con él.

Mención especial merece la mirada centrada en el trastorno, problema o dificultad, muy habitual en la práctica docente, y reforzada y legitimada en muchas ocasiones desde la psicología/psiquiatría: la dinámica de buscar hasta dar con el supuesto trastorno que subyace a las dificultades de cualquier género que manifieste el alumno/a. De esta manera lo que se consigue es enquistar el síntoma y fijarlo como la característica primera y más definitoria del alumno/a, hasta el punto de que, cuando se le mira, no se ve sino el trastorno que lo define. Mediante esta dinámica, además se le convierte en el único responsable de cualquier cambio. Tanto familia como escuela quedan así más eximidas de cuestionarse planteamientos y cambios.

En este sentido, el concepto de **neurodiversidad**, relativamente nuevo todavía y de poca presencia en los centros docentes, puede dar cabida a una mirada más amplia. Según Arlette Fernández, jefa del proyecto Aulas Hospitalarias de la Fundación Telefónica, “el concepto de **neurodiversidad** hace referencia a la existencia de personas que tienen conformaciones cerebrales muy particulares que los hacen procesar el mundo de diversas maneras”. Ser capaces de entender estas diferencias como una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, posibilitará la incorporación de todos, sin excepción, al grupo-clase.

En su libro *El poder de la neurodiversidad*, Thomas Armstrong (2012) identifica algunos principios importantes a tener en cuenta desde esta perspectiva, y que se relacionan con la plasticidad cerebral como respuesta a las experiencias ambientales, la idea del “continuo de competencias” en el que cada persona puede situarse, y emplaza a introducir en el entorno del niño/a las modificaciones que sean necesarias para ajustarlo a las necesidades de su cerebro único. Dicho de otro modo: no todo lo que se aparta de la norma es necesariamente disfuncional.



Comprender para cambiar la mirada y construir otro relato

Una realidad de este momento social es que los profesionales de ayuda (entre ellos los docentes), presionados para encontrar solución a todas las dificultades que se presentan en el aula, no encuentran tiempos para tratar de comprender más profundamente su origen. Esta comprensión no resulta sencilla, ya que muchas veces será necesario remontarse a etapas evolutivas anteriores y buscar claves en campos no estrictamente educativos.

Uno de los profesionales que más se ha centrado en su práctica profesional en estas cuestiones es José Luis Gonzalo Marrodán, psicólogo infantil. Para él las investigaciones realizadas en estos últimos años no dejan lugar a dudas: del tipo de apego que se establezca entre el bebé-niño y sus figuras parentales va a depender el tipo de relaciones que pueda ir construyendo a lo largo de su vida.

En su *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*, señala:

“los estudios científicos apuntan a que las relaciones de apego seguras, que constituyen la experiencia interior de sentirse queridos e integrados, lo que permite anticipar que los demás se comportarán así con uno mismo, programan el cerebro adecuadamente, sobre todo el cerebro emocional, que es la central de procesamiento responsable de valorar lo que acontece y darle un significado, así como de regular las propias emociones y comprender las emociones e intenciones sociales de los otros.

Si el cerebro emocional recibe mal trato queda fijado en posición de supervivencia y tiñe el resto de zonas cerebrales de emociones negativas y por tanto de percepciones negativas. La sensación de estar amenazado secuestra toda la mente.”

Entre los tres tipos de apego inseguros (evitativo, ansioso-ambivalente y desorganizado), el apego desorganizado es el que tiene

consecuencias más graves, ya que supone la vivencia de abandono y maltrato más intensa y más prolongada en el tiempo. Estas consecuencias se manifestarán a todos los niveles: emocional, social y cognitivo.

En la escuela, se podrá observar que este alumnado presenta dificultades para generar sensación de unidad y coherencia de sí mismos a lo largo del tiempo, lo que conlleva una desorganización y desorientación cognitivas. Aparecerán también grandes dificultades para regular emociones, tolerar la frustración y centrar la atención, por lo que muchas veces son erróneamente diagnosticados como TDA-H, trastorno de conducta y trastorno negativista desafiante. Por último, y también de gran importancia por su repercusión en el clima del aula y en las interacciones con los iguales, sus dificultades en las relaciones, por su impulsividad, y la búsqueda del castigo como manera de relacionarse con el adulto. Es importante tener en cuenta que en situaciones de estrés es cuando surgen las conductas más desorganizadas.

Esta situación tan dramática no es, sin embargo, una situación sin esperanza. Las deficiencias en las capacidades de las figuras parentales pueden ser suplidas por los adultos que rodean a los niños/as, como señalan Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan en su libro *Los buenos tratos a la infancia*:

“En la perspectiva de los buenos tratos infantiles queremos insistir en la importancia de la presencia de adultos significativos en el exosistema o colectividad que puedan influir positivamente en el desarrollo de los niños y de las niñas cuando sus padres están incapacitados o les falta disponibilidad (Ganbarino et al., 1992). Estos adultos significativos constituyen ‘verdaderos tutores de resiliencia’ (Cyrulnik, B, 2001, 2003) por la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aportan a los niños: compensan las carencias de cuidados paternos y permiten la elaboración del sufrimiento de aquéllos.”

Esto apela directamente a la responsabilidad del profesional de la educación, en el sentido de que de la calidad de su intervención dependerá en buena parte un mejor ajuste del niño/a al entorno escolar. Resulta muy recomendable la lectura de la entrada *Cómo potenciar el apego seguro en los niños*, en el blog *Buenos tratos*, de José Luis Gonzalo Marrodán. Otro autor que hace aportaciones interesantes de cara a la intervención como profesionales con este tipo de alumnado es Niels Peter Rygaard, en su libro *El niño abandonado*.

La fortaleza que se oculta en la vulnerabilidad

¿Son estos niños dañados irrecuperables? ¿Cuál sería, en su caso, el camino de su recuperación? ¿Se trataría de un camino que debería recorrer solo o necesitaría la presencia de alguien en quien apoyarse?

La resiliencia es la guía que puede orientar en la búsqueda de respuesta a estos interrogantes. La responsabilidad de los profesionales que acompañan la vida de estos niños y niñas es la de crear un entorno que posibilite el desarrollo de las potencialidades que se encuentran escondidas bajo una apariencia de debilidad o fracaso.

Maryse Vaillant, en *El realismo de la esperanza*, remarca la importancia del vínculo como punto de apoyo para que estos niños/as puedan comenzar a reconstruir su mundo:

“La resiliencia, la capacidad de sobrevivir a lo peor, se apuntala en interacciones complejas entre quien trata de sobrevivir y su entorno; nace de la posibilidad de establecer un vínculo, aunque sea imaginario, con los demás, con uno mismo”.

Desde esta relación que se establece entre el adulto y el niño/a, basada en una aceptación incondicional, es posible trasladar la mirada de lo que “no funciona” o “lo que falta” a lo que está funcionando, fijándonos en las fortalezas.

En otro capítulo de este mismo libro, Tim Guénard, una de las personas que de modo más vivo ha encarnado la resiliencia, expresa con fuerza que, en la mayoría de las ocasiones, lo que más cuenta son los gestos aparentemente más pequeños:

“Cuando se habla de hermosas casas o de coches viejos, siempre se cuenta bellamente su reconstrucción. Pero cuando se ve a un niño que se agrieta, a un adulto que se derrumba, la gente se plantea tantas preguntas que ya ni siquiera se atreve a hacer cosas muy simples: mirar con amabilidad, tocar o hacer compañía”.

El proceso que permite la resiliencia no es sencillo y sus resultados no suelen ser visibles a corto plazo. Requiere perseverancia y confianza, para saber cómo combinar apoyo incondicional y exigencia en cada una de las situaciones. “Los niños con dificultades deben hacer un esfuerzo. Si se les ayuda demasiado, se les enseña a recibir, mientras que si se les responsabiliza y se les estimula a ser actores de su desarrollo, aprenden a dar y a integrarse activamente.” (B.Cyrulnik, *El realismo de la esperanza*)

CONCLUSIONES

Estamos firmemente convencidas de que cualquier transformación en la realidad pasa necesariamente por un cambio en nuestra mirada. Si queremos crear un camino que conduzca a la inclusión real, será necesario dar un giro al enfoque al que estamos acostumbrados y atrevernos a acoger la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

Armstrong, Thomas (2012), *El poder de la neurodiversidad*. Paidós Ibérica.

Cyrulnik, Boris (2009), *Los patitos feos*. Gedisa.

Cyrulnik, Boris (2012), *Sálvate, la vida te espera*. Círculo de lectores.

Cyrulnik, Boris (2015), *Las almas heridas. Las huellas de la infancia, la necesidad del relato y los mecanismos de la memoria*. Gedisa.

Franke, Marianne (2012), *Eres uno de nosotros: miradas y soluciones sistémicas para docentes*. Alma Lepik Editorial.

Gonzalo Marrodán, José Luis (2007), *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. LibrosEnRed.

Guénard, Tim (2009), *Más fuerte que el odio*. Gedisa.

Huguet Comelles, Teresa (2013), *Aprender juntos en el aula*. Grao.

Maraculla y Saiz, (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Grao.

Puig, Gema y Rubio, José Luis (2013), *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa.

Rygaard, Niels Peter (2009), *El niño abandonado*. Gedisa.

Traveset Vilagines, Merce (2007), *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Grao.

VV.AA.(2004), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Gedisa.

MODELO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN TRASTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE EN LECTURA

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

Diego Jorajuria Elizondo

Milagros Osés Sainz

Resumen:

En este artículo presentamos el proceso y el material elaborado en equipo de trabajo de Orientación durante el curso 2016-2017. Se trata de una propuesta de modelo de informe psicopedagógico para casos de sospecha y/o diagnóstico de Trastorno de Aprendizaje asociado a dificultades de lectura. Pretende ser un recurso para la labor orientadora en los centros de Educación Infantil y Primaria que abarque los diferentes pasos del proceso de detección precoz, evaluación psicopedagógica e intervención educativa. Se presenta el proceso de trabajo seguido, los apartados de que consta el trabajo final y la justificación de la selección del material que se incluye.

JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de la lectura y la escritura constituye uno de los pilares básicos de la educación, en torno al cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida. Además de ser un contenido curricular, es también el instrumento básico para construir nuevos aprendizajes. Por ello, se considera hoy la competencia lingüística como una competencia clave y necesaria que adquiere toda la ciudadanía, la cuales contribuyen a la formación integral del individuo y favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida. Es, sobre todo, como parte del “saber hacer” de la lengua escrita donde situamos el tema de nuestro trabajo.

En cuanto a su desarrollo en el currículo, en el segundo ciclo de Educación Infantil (Decreto Foral 23/2007) se pretende que el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y la escritura, iniciándose en su utilización funcional y significativa. Así, en el área “Lenguajes: Comunicación y Representación”, el bloque de contenidos referidos al lenguaje verbal, incluye y explicita contenidos de enseñanza-aprendizaje que fomentan la aproximación a la lengua escrita.

En el currículo de la etapa de Educación Primaria (Decreto Foral 60/2014), establece como uno de los fines de esta etapa el facilitar al alumnado los aprendizajes de la lectura y escritura, como integrantes de una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad. Además, tanto la comprensión como la expresión escrita se consideran elementos transversales que han de ser trabajados en todas las áreas del currículo.

Por lo tanto, de su adecuada adquisición, en especial a lo largo de las primeras etapas educativas se deriva, en gran parte, el éxito académico. Esto nos lleva a considerar prioritaria una adecuada planificación de su enseñanza a lo largo de toda la escolaridad.

Además, como profesionales que realizamos nuestra labor orientadora en centros educativos, observamos un aumento del número

de casos de alumnos y alumnas que presentan dificultades en la adquisición del proceso de lectura y escritura, siendo una de las razones más frecuentes por las que los tutores/as demandan nuestra intervención.

OBJETIVOS

En el marco del plan de coordinación de Orientación del curso 2016-2017, nuestro equipo de trabajo se plantea como objetivo general:

Diseñar un protocolo de actuación para los casos de alumnado que presentan dificultades en el proceso de adquisición de la lectura.

Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Especificar los actuales criterios diagnósticos de Trastorno Específico de Aprendizaje.
2. Realizar una propuesta de modelo de informe psicopedagógico para alumnado con sospecha de Trastorno de Aprendizaje asociado a lectura y/o escritura.
3. Analizar la aportación de algunas pruebas psicopedagógicas en la comprensión de la dificultad en el proceso de lectura.
4. Revisar documentación relacionada con los síntomas tempranos para la detección temprana, proponiendo una selección de ítems discriminatorios de la dificultad específica asociada al aprendizaje de la lectura.
5. Seleccionar una serie de pautas de intervención temprana para facilitar el adecuado acercamiento a la lectura y escritura a todos los niños y niñas.
6. Destacar una serie de medidas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza y de evaluación para responder a las necesidades específicas de este alumnado.



MÉTODO

El trabajo realizado ha sido llevado a cabo en la modalidad de equipo de trabajo de orientación formado por orientadores y orientadoras que realizamos nuestra intervención en centros educativos de Educación Infantil y Primaria durante el curso 2016-2017.

Este trabajo trata de ser una continuación al realizado el curso pasado, en el que configuramos dos informes-modelo psicopedagógico que facilitase la labor de orientadora, por una parte, en casos de sospecha de TEL; por otra, de TDAH.

A partir de nuestros conocimientos previos y de material teórico y práctico que valoramos como útil, realizamos una puesta en común y una base documental compartida.

Debido a que el material existente es extenso, iniciamos la profundización en el tema con el visionado de las ponencias del 8º Congreso de dislexia y otras DEA (2016). La selección de las cuestiones más relevantes fue realizada por cada uno de los miembros del equipo, que realizó un resumen y lo expuso al resto del equipo.

A continuación, siguiendo la estructura de los modelos de informe del curso pasado, hemos puesto en común, por una parte, las pruebas de evaluación psicotécnicas que utilizamos en estos casos, coincidiendo en la mayoría. También hemos tomado como referente la batería de pruebas que señala Alvarado (2015). Por lo que, como modo de profundizar en el tema, hemos realizado un análisis más exhaustivo de las aportaciones que realizan cada una de ellas, incluyendo los aspectos más destacados en el documento final. Para el apartado del informe relativo al funcionamiento del alumno/a en el aula y tratar de ajustar la respuesta educativa, hemos utilizado los protocolos de detección y actuación en dislexia (Prodilex, 2010), de la Asociación Andaluza de dislexia (2010) y de la Orden Foral 65/2012. De esta forma, en función de cada caso situación, el orientador/a puede seleccionar diferentes pautas y actuaciones individualizadas.

RESULTADOS DEL TRABAJO REALIZADO

El documento diseñado ha teniendo en cuenta, por una parte, algunas de las principales funciones del orientador/a, según Decreto Foral 66/2010, que regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra; por otra, una de las dificultades de aprendizaje con significativa prevalencia que presenta el alumnado en la etapa de Educación Primaria.

Con relación al **objetivo general**, hemos diseñado un documento base que incluye: los actuales criterios diagnósticos, según la comunidad científica internacional; señales de alarma para la detección en la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria, específicas para los diferentes tramos de edad; propuesta de pruebas psicopedagógicas a aplicar, con inclusión de tablas que faciliten el registro de puntuaciones; un breve resumen explicativo que facilita la interpretación de los datos y las cuestiones a tener en cuenta a la hora de hacer un diagnóstico diferencial de TA asociado a la dislexia; una selección de pruebas psicométricas complementarias o alternativas a las que hemos determinado como básicas; una serie de propuestas para la intervención específica con este alumnado; y una serie de orientaciones metodológicas y organizativas a incluir como adaptaciones no significativas, que responda a las necesidades educativas específicas de este alumnado.

En cuanto al **primer objetivo** específico, nos hemos basado y tomado como referente los criterios diagnósticos del DSM-5 (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2014). En primer lugar, destacamos que el término Trastornos Específicos de Aprendizaje comprende distintos trastornos que interfieren en la adquisición y uso de una o varias habilidades académicas como: el lenguaje oral, lectura, escritura y matemáticas.



Como dificultades específicas las dificultades en el área de la lectura, se señalan:

- a) La persistencia durante al menos 6 meses de la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas:
 - Errores en lectura de palabras o lectura lenta y esforzada.
 - Dificultades en la comprensión del significado en las lecturas.
 - Dificultades de deletreo.
 - (Dificultades en la expresión escrita).
- b) Las habilidades afectadas son cuantificablemente inferiores a las esperadas para su edad e interfieren de forma significativa en el rendimiento académico o actividades de la vida cotidiana.
- c) Las dificultades del aprendizaje comienzan a lo largo de los años escolares aunque pueden no ser totalmente manifiestos hasta que las demandas académicas exceden las capacidades.
- d) Las dificultades no son explicadas por discapacidad intelectual, sensorial, psíquica, falta de competencia en el lenguaje, o inadecuada instrucción educativa

En cuanto a los tipos de dislexia, de acuerdo con Artigas (2000), Fernández Baraja (2002), Cuetos (2007), distinguimos: dislexia fonológica, dislexia superficial y dislexia mixta.

En cuanto al **segundo objetivo**, para facilitar la cumplimentación del informe psicopedagógico, hemos incluido material referido a todos los apartados que debe incluir este documento. Además, como apoyo a la interpretación de las pruebas psicotécnicas hemos unas breves explicaciones. Para el apartado de detección e intervención

temprana, a modo de referentes para recogida de información en el aula, hemos seleccionado unos registros de observación. Por último, hemos recopilado una serie de pautas (Orden Foral 65/2012) para la propuesta de medidas de apoyo y adaptaciones no significativas para acordar con el profesorado que interviene directamente con el alumno/a.

Con relación al **tercer objetivo**, hemos realizado un análisis de las escalas psicopedagógicas que consideramos necesario utilizar de cara a realizar una evaluación psicopedagógica en casos de sospecha de TA asociado a dificultades de lectura, teniendo en cuenta los criterios diagnósticos señalados. Estas son: la escala WISC-IV, PROLEC-R, PROLEC-euskera, PROESC, DSJ, Figura de Rey y ENFEN.

Además, como forma de facilitar el proceso interpretación de los resultados de las pruebas y para la realización de un adecuado diagnóstico diferencial de diagnóstico de dislexia evolutiva, hemos incluido una explicación de los elementos a tener en cuenta, de los puntos fuertes y débiles, así como de los errores más característicos de estos niños y niñas. No obstante, somos conscientes de la variabilidad de los casos y de la no existencia de un único perfil psicopedagógico.

De acuerdo con el **cuarto objetivo**, de entre los de criterios y factores a incluir en el proceso de detección temprana, hemos seleccionado las propuestas de la Asociación Andaluza de dislexia (2010) y los Protocolos de detección y actuación en dislexia (2010). Justificamos la elección de estos documentos por recoger información referida no solo a la lectura y a la escritura, sino también al lenguaje oral, las matemáticas, aspectos cognitivos, organización personal, coordinación psicomotriz y salud. Además, valoramos la especificación de la forma de presentación de estas dificultades dependiendo del nivel educativo que cursa el niño/a.



En cuanto **quinto objetivo**, en primer lugar, valoramos el trabajo de prevención y estimulación del lenguaje oral y del trabajo fonológico específico que lo/as maestras de Audición y Lenguaje han iniciado este curso en la etapa de Educación Infantil en algunos centros. Así, de acuerdo con Coalla y Cuetos (2012), la mayoría de los casos de dislexia que nos encontramos se deben a dificultades para el procesamiento de fonemas, la segmentación de palabras en fonemas, la omisión o sustitución de fonemas o sílabas..., es decir, un déficit en la ruta fonológica que dificulta el acceso al código alfabético. Por otra parte, hemos incluido una serie de pautas y estrategias que consideramos necesario que el profesorado de aula utilice (Asociación Andaluza de dislexia, 2010; y los Protocolos de detección y actuación en dislexia, 2010). De este modo, se tienen en cuenta las necesidades específicas de algunos de los alumno/as, al mismo tiempo que se realiza presentación de los aprendizajes de una forma multisensorial que beneficia a todo el alumnado de la etapa de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria.

Por último, con relación al **sexto objetivo**, hemos incluido una serie de medidas organizativas y metodológicas (Orden Foral 65/2012). Comprenden: por una parte, propuestas didácticas generales referidas a actuaciones docentes que facilitan el aprendizaje en el aula ordinaria; y estrategias a enseñar y a aprender en el proceso de lectura (antes, durante y después de leer); por otra, estrategias y pautas de apoyo para la organización exámenes y evaluaciones, el tipo de formato que puede facilitar su comprensión a este alumnado, adaptaciones durante su realización y aspectos a tener en cuenta en la valoración de la prueba.

CONCLUSIONES

El proceso seguido ha supuesto un trabajo de estudio, de actualización de conocimientos, de intercambio de prácticas orientadoras y de análisis compartido de casos reales. La implicación y colaboración de las personas del equipo es un aspecto del funcionamiento del equipo que nos parece importante destacar.

El proceso seguido a lo largo del curso ha conllevado un trabajo personal, fuera del tiempo de coordinación mensual, donde se han ido realizando las tareas asignadas de forma consensuada a cada uno de nosotros. Así, en el tiempo presencial establecido para este tipo de trabajo en las sesiones del Plan de coordinación de Orientación, se han realizado las actividades de intercambio, revisión de lo realizado de forma individual y planificación de la continuación de las tareas iniciadas.

Todo ello, ha supuesto un esfuerzo personal y también una mejora de nuestras competencias profesionales como orientadores/as en un tema muy específico, como es el Trastorno Específico de Aprendizaje asociado a dificultades en la lectura.

En cuanto a los documentos diseñados, consideramos que las propuestas de modelo de informe psicopedagógico y de pautas de detección temprana, de prevención y de intervención, tanto por parte del profesorado de PT/AL como del profesorado de área pueden ser de utilidad para el resto de orientadores de las etapas de Educación Infantil, Primaria y también Secundaria.

También valoramos el hecho de que el trabajo realizado está directamente relacionado con algunas de las principales funciones del orientador/a (Decreto Foral, 66/2010), como son: la evaluación psicopedagógica del alumnado y la elaboración del correspondiente informe técnico; así como la colaboración con el profesorado en el diseño, la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.

Por último, señalar que al igual que el curso pasado, estimamos la conveniencia de contar con instrumentos estandarizados y comunes referidos a nuestras funciones orientadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, H. (2015). *Detección, diagnóstico e intervención en dislexia* [diapositivas de PowerPoint].

Angulo Domínguez, M.C. et al. (s.f.). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia*. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/a9327d5e-1443-445e-9d32-18953f54684f>

Arias Álvarez, J., Granda Morán, V. y Málaga Diéguez, I. (2010). "Trastornos del aprendizaje. La intervención psicopedagógica". *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León*. Recuperado de:

https://www.sccalp.org/documents/0000/1683/BolPedia-tr2010_50_314-323.pdf

Artigas, J. (2000). "Disfunción cognitiva en la dislexia". *Revista de Neurología Clínica*, 1, 115-124. Recuperado de:

<http://psicosanse.es/wp-content/uploads/PDF/ArticuloDrJArtigas.pdf>

Asociación Andaluza de dislexia (2010). *Guía general sobre dislexia*. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>

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

8º Congreso de Dislexia y otras DEA (2016). [Archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLdeY1e03aZ1N-ZG7yPh9V-2Vh7g-kGAzqr>

Cuetos, F., Rodríguez, Rodríguez, B. y Ruano, E. (2000). *Prolec-euskara. Haurren irakurtzeko prozesuen ebaluazioa*. Madrid: TEA.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada*. Madrid. TEA.

Cuetos, F., Ramos, J.L. y Ruano, E. (2004). *PROESC. Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura*. Madrid. TEA.

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, núm. 145, de 29 de noviembre de 2010.

Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 51, de 25 de abril de 2007.

Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 174, de 5 de septiembre de 2014

De Miguel Diaz, M. (1980). Estudio sobre indicadores de Valdez del reversal test. *Aula abierta*, 30, 68-76.

Fawcett, A.J. y Nicholson, R.I. (2012). *DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños*. Madrid: TEA.

Fernández Baroja, F. et al. (2002). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.

González, R.M. et al (2015). "Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura". *Aula Abierta* 43,(1),1-8. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945351>

González Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.

Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 143, de 20 de julio de 2012.

Portellano, J.A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, L. (2012). ENFEN. *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Madrid: TEA.

PRODILEX. *Protocolos de detección y actuación em dislexia* (2010). Recuperado de:

<http://www.ladislexia.net/protocolo-deteccion-actuacion-prodislex/>

Rey, A. (1980). *REY. Test de Copia de una Figura Compleja*. Madrid: TEA.

Roman Lapuente, F. (Coord.) (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de Primaria*. Recuperado de:

http://www.apega.org/attachments/article/832/312-Texto_Completo_1_Actualizaci%C3%B3n_en_dislexia_del_desarrollo_-_gu%C3%A1Da_para_o~.pdf

Suárez Coalla, P. y Cuetos Vega, F. (2012). *¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos*. *Psicothema*, 24(2), 188-192. Recuperado de:

<http://www.psicothema.com/pdf/3997.pdf>

Wechsler, D. (2005). *Escala intelectual de Wechsler para niños* (Adaptación española: Departamento I+D+i de TEA Ediciones). Madrid: TEA.



MODELO DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO TRASTORNO PROCEDIMENTAL (TAP)

Autoría:

Ana Olaiz Goñi

Salomé Artajo Carlos

M^a Isabel Soto Enériz



ANTECEDENTES

Continuando en la misma línea de trabajo iniciada el curso pasado, en el que elaboramos diversos modelos de informes psicopedagógicos (TEL, TEA, TDAH), durante este curso nos proponemos trabajar del mismo modo abordando el tratamiento de un trastorno no tan conocido por nosotras: Trastorno del Aprendizaje Procesal o procedimental.

El Trastorno de Aprendizaje Procedimental (TAP), también conocido como Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV), es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por una dificultad en la organización del espacio, la adaptación a situaciones nuevas, incapacidad para comprender el significado del contexto social y la comunicación no verbal. Es una combinación de dificultades con problemas académicos, sociales y emocionales. Es un trastorno de prevalencia baja y no consta en los manuales diagnósticos del DSM-V y CIE-10.

Una de las principales funciones del orientador/a de los centros educativos es realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado y la elaboración del correspondiente informe técnico (Decreto Foral, 66/2010), por lo que es imprescindible conocer bien este trastorno para poder identificarlo y posteriormente planificar una intervención que dé respuesta a las necesidades educativas detectadas.

Si bien la bibliografía especializada nos indica los criterios actualmente vigentes para su diagnóstico y una serie de instrumentos psicométricos para la realización de un diagnóstico diferencial, no contamos con un modelo de informe que guíe el proceso de evaluación psicopedagógica, por lo que hemos visto conveniente su elaboración. Además, siendo otra de las funciones técnicas del orientador/a, así como uno de los objetivos de la evaluación psicopedagógica, el diseño de planes de prevención y/o intervención –en colaboración con el profesorado–, hemos considerado la necesidad de, por una parte, realizar una síntesis de los principales elementos a tener en cuenta a la hora de detectar este trastorno precozmente y, por otra, propo-

ner una serie de estrategias metodológicas y de apoyo individualizadas en el contexto del aula ordinaria.

OBJETIVOS

- Realizar una propuesta de modelo de informe psicopedagógico para alumnado con sospecha de TAP.
- Facilitar el proceso de evaluación psicopedagógica al orientador/a unificando criterios y modelos y homogeneizando protocolos, con el fin de agilizar nuestro trabajo.
- Seleccionar una serie de orientaciones para la respuesta educativa dirigida al profesorado.
- Proponer una serie de pautas educativas para familias de alumnado con TAP, como complemento a la actuación del centro educativo con la finalidad de crear un contexto de colaboración.

MÉTODO

El trabajo realizado ha sido llevado a cabo en la modalidad de equipo de trabajo de orientación durante el curso 2016-2017.

La forma de abordar el trabajo se ha centrado en los siguientes aspectos:

- ✱ Análisis de trabajos, artículos científicos, manuales, etc. realizados en torno a este trastorno.
- ✱ Selección de pruebas diagnósticas psicométricas teniendo en cuenta los síntomas diana de este trastorno.
- ✱ Diseño de registros que nos facilite la recogida de información.



✦ Esquema seguido para la elaboración del modelo de informe:

- Reflejar los datos personales/académicos.
- Establecer los pasos de la valoración:
 - Observación/ registros
 - Pruebas
 - Diagnóstico
 - Pautas de intervención: para escuela y familia por rangos de edad.

RESULTADO

De acuerdo con los objetivos planteados, hemos propuesto unas herramientas de trabajo orientador que comprende las tres fases contempladas en la intervención psicopedagógica: prevención, evaluación y respuesta educativa.

Nuestro punto de partida ha sido la recopilación y el análisis de la escasa bibliografía relevante en torno a este trastorno y hemos podido observar que en los artículos revisados los especialistas coinciden en destacar la existencia de síntomas comunes con otros trastornos más conocidos: TDAH y Síndrome de Asperger. En dichos artículos hemos encontrado las claves, tanto para realizar un diagnóstico diferencial, como las pistas para identificar los síntomas diana que lo caracteriza.

Así pues, basándonos en la bibliografía consultada, para los casos de sospecha de este tipo de trastorno en el alumnado, hemos propuesto un modelo de informe psicopedagógico a elaborar por el orientador u orientadora del centro educativo. El informe contiene los siguientes apartados:

→ En primer lugar, los datos del alumno/a y el motivo de la evaluación psicopedagógica.

→ A continuación, hemos incluido una serie de primeros indicadores que nos llevan a sospechar sobre la existencia de este trastorno, así como los criterios diagnósticos que nos permiten hacer un diagnóstico diferencial.

→ Como siguiente apartado hemos seleccionado las pruebas consideradas más idóneas para la recogida de información individual en este tipo de trastorno: WISC-IV, PROLEC-R, Figura del Rey y otras que pueden utilizarse para recabar información complementaria. Se trata de pruebas específicas que complementan los datos obtenidos a través de los registros de indicadores anteriormente citados. Además, con la finalidad de que el documento facilite nuestro trabajo, hemos incluido unas tablas para el registro de las puntuaciones que se obtienen en el proceso de pasación de las pruebas aplicadas, así como la información relativa cada prueba que nos indica cómo podemos interpretar las puntuaciones obtenidas en relación al trastorno que nos ocupa.

→ A modo de resumen, a continuación, hemos adjuntado una tabla que incluye un listado de los principales aspectos necesarios a considerar para concluir con el diagnóstico de este trastorno.

→ Por último, siendo la atención a la diversidad del alumnado uno de los principios del sistema educativo, entre nuestras tareas como orientadores y orientadoras está la de asesorar al profesorado en el diseño y desarrollo de una respuesta educativa que tenga en cuenta al alumnado con TAP en el aula-clase. De la misma manera, teniendo en consideración la importancia y la necesidad del trabajo conjunto y coordinado escuela-casa, hemos creído conveniente facilitar a las familias unas pautas que apoyen el proceso de aprendizaje de sus hijos/as con TAP. Por ello, hemos hecho una selección de las que consideramos más prácticas, con el objetivo de que el orientador/a pueda individualizar sus orientaciones a las características del alumno/a y su familia.

CONCLUSIONES

Este trabajo en equipo ha conllevado para nosotras una oportunidad de aprendizaje y de intercambio de conocimientos y experiencias en torno al tema, resultando para todas muy enriquecedor, siguiendo en la línea de un modelo de colaboración profesional que consideramos fundamental en nuestra profesión.

El modelo de informe diseñado pretende ser un documento de uso interno que facilite nuestro trabajo diario y pueda ser compartido con nuestros compañeros/as con el fin de que sea beneficioso para todos/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría DSM-5. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.
- 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, núm. 145, de 29 de noviembre de 2010.
- Wechsler, D. (2005). *Escala intelectual de Wechsler para niños* (Adaptación española: Departamento I+D+i de TEA Ediciones). Madrid: TEA.
- Portellano, J. A., Martínez-Arias, R. y Zumárraga, L., ENFEN. *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. (TEA ediciones).
- García Gómez, Andrés y col. (Equipo de orientación educativa y psicopedagógica de Cáceres), *Los trastornos de aprendizaje no verbal: evaluación psicopedagógica y organización de la respuesta educativa*, Revista Iberoamericana de Educación nº 49/6-10 junio de 2009.
- Morillo, Pablo (Servicio de Pediatría del Hospital Universitario Ramón y Cajal), documentación facilitada en la VII Jornada Neurofisiológica *Abordaje multidisciplinar de los trastornos del neurodesarrollo en la infancia*.
- Jarque, Jesús, *Trastorno de Aprendizaje NO Verbal. Guía básica para familias y educadores*. Editorial CCS.
- Crespo-Eguilaz, N., Narbona, J., *Trastorno de Aprendizaje Procedimental: características neuropsicológicas*. Revista neurología, 49 (8), 2009, pp. 409-416.

ORIENTACIONES PARA EL EQUIPO DOCENTE DEL ALUMNADO DE FP CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Autoría:

Elena Belzunegui Vesperinas

Asunción Ibáñez Pueyo

M^a José López Mugarza

M^a Nieves Melero Labarga

Ana Palacio Ochoa

Resumen:

Elaboración de una ficha tipo de recogida de información del trastorno del espectro autista (Asperger), que puede utilizarse para recoger información de cualquier otro tipo de trastorno. Su finalidad es la propia utilización de la información por parte del orientador/a, así como facilitar pautas generales de intervención educativa al equipo docente y orientaciones para la realización del módulo de FCT o la FP Dual.

ANTECEDENTES

Necesidad de dar respuesta en FP al alumnado que presenta este trastorno.

OBJETIVO

La detección de casos de alumnado que accede a la FP con este trastorno y la necesidad de dar información y orientaciones al equipo docente para ajustar la respuesta educativa a las características de este alumnado y de facilitar su posterior inserción en la empresa en la que realizará el módulo de FCT y/o la FP Dual.

MÉTODO

Trabajo individual mediante el reparto de tareas para la búsqueda de información y posterior puesta en común en el grupo de trabajo.

RESULTADOS

- ✦ Modelo de ficha de recogida de información.
- ✦ Recopilación de materiales complementarios.
- ✦ Recopilación de documentos informativos utilizados habitualmente por las componentes del equipo.
- ✦ Modelo de autorización para que el tutor o tutora de FCT del centro informe al tutor o tutora de la empresa.

CONCLUSIONES

Con este trabajo pretendemos dar orientaciones para ajustar la respuesta educativa en el centro y establecer unos protocolos de actuación conjunta y unificada para la realización del módulo de FCT o la FP Dual en la empresa, para el alumnado que presenta estos trastornos.

MODELO FICHA RECOGIDA DE INFORMACIÓN**DENOMINACIÓN DEL TRASTORNO:**

1. DEFINICIÓN
2. CARACTERÍSTICAS
3. PAUTAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
4. ASPECTOS ATENER EN CUENTA Y ORIENTACIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT) O PARA LA F.P. DUAL
 - a. Búsqueda de la empresa
 - b. Características del puesto
 - c. Confidencialidad
5. SERVICIOS SOCIO-COMUNITARIOS EXISTENTES Y ASOCIACIONES DE AFECTADOS
6. BIBLIOGRAFÍA

DENOMINACIÓN DEL TRASTORNO: TRASTORNO DE ASPERGER**1. DEFINICIÓN**

El Síndrome de Asperger es un trastorno del espectro autista (TEA) que se caracteriza por una limitación significativa de las capacidades de relación social, el empleo peculiar del lenguaje, la alteración en los modelos de comunicación, presencia de rituales y temas de interés absorbentes y limitados. Todo esto acompañado, en la mayoría de las ocasiones, de una inteligencia intacta.

Se encuentra afectado, de manera variable, tres aspectos del desarrollo:

- Conexiones y habilidades sociales.
- Utilización el lenguaje con fines comunicativos.
- Comportamiento con rasgos repetitivos y una limitada gama de intereses.

En ocasiones presentan dificultades socioemocionales que les dificulta la inclusión social. La mala adaptación en contextos sociales es fruto de un mal entendimiento y de la confusión que les crea la exigencia de las relaciones interpersonales.

Al ser una entidad relativamente reciente, muchos casos no están diagnosticados o reciben un diagnóstico equivocado. Más frecuente en el sexo masculino que en el femenino.

Existe un componente genético con uno de los padres; con cierta frecuencia es el padre el que presenta un cuadro completo de Síndrome de Asperger. En ocasiones hay una clara historia de autismo en parientes próximos.

2. CARACTERÍSTICAS

El cuadro clínico que se presenta está influenciado por muchos factores, incluido el factor genético, pero en la mayoría de los casos no hay una causa única identificable.

Cada individuo es diferente, pero las características que se dan con mayor frecuencia son:

- Presentan dificultad para las relaciones interpersonales. Dificultad para la comprensión de situaciones sociales y falta de habilidades sociales.
- A diferencia de las personas con Autismo típico, tienen deseos de tener amigos y se sienten frustrados por sus dificultades sociales.
- Habitualmente suelen creer lo que los demás les dicen.
- A menudo no son conscientes de los sentimientos de las demás.
- Problemas para regular sus emociones.
- Dificultades para llevar y mantener el ritmo normal de la conversación.
- Dificultades para comprender y utilizar el lenguaje no verbal: uso limitado de gestos y expresión facial, contacto ocular, lenguaje corporal inadecuado, dificultad en adaptarse a la proximidad física.
- Se da una interpretación literal del lenguaje (no percibe la doble intencionalidad, chistes y bromas). No se perciben ironías, ni entonaciones.
- Pueden tener un habla peculiar. A veces les cuesta modular el tono de voz, utilizan expresiones peculiares y de poco uso habitual, suelen tener un extenso vocabulario y a veces este se percibe como pedante entre los iguales.
- Pueden presentar problemas de comprensión derivados de sus dificultades de comunicación. En ocasiones esto les lleva a aprenderse las cosas de memoria sin comprender el contenido.
- Problemas para adaptarse a los cambios. Se altera con facilidad si hay cambios en la vida rutinaria.
- Gran memoria para los detalles.
- Interés excesivo por ciertas cosas y temas.

- Dificultades atencionales y organizativas
- Tendencia a balancearse o caminar mientras se concentran.
- Torpeza motora.

3. PAUTAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para establecer un plan de tratamiento tienen que trabajar juntos padres, profesores y consejeros externos familiarizados con este trastorno.

Hay una serie de principios generales aplicables al alumno con Síndrome de Asperger:

- A las personas con Síndrome de Asperger no les gustan las sorpresas y deben ser preparados, siempre que sea posible, frente a los cambios.
- Las reglas deben aplicarse con cuidado y con cierta flexibilidad, claramente expresadas y preferentemente por escrito.
- El profesorado debe aprovechar al máximo las áreas de interés especial del alumno.
- Hay que intentar que las enseñanzas sean bastante concretas y evitar utilizar un lenguaje que sea mal interpretado.
- Se puede recompensar con actividades que sean de interés para él cuando haya realizado de manera satisfactoria otras tareas o se haya comportado correctamente.
- Suelen responder muy bien al uso de elementos visuales.
- Frecuentemente no entienden muestras rígidas de autoridad o enfado y ellos mismos se vuelven más rígidos y testarudos, con descontrol del comportamiento; siempre que sea posible hay que anticiparse a estas situaciones evitando la confrontación.
- Como desean tener amigos, hay que enseñarles ciertos repertorios sociales, qué decir y cómo decirlo.
- Fomentar su participación en las conversaciones y reforzar a los compañeros que también lo estimulen a participar.



- Resulta muy eficaz el ensayar y practicar el modo de enfrentarse a distintas situaciones sociales (representación de papeles en situaciones concretas). En los casos complejos se aconseja una orientación realizada por un equipo profesional.
- La mayoría de las personas no reciben ninguna medicación como parte del tratamiento, pero en situaciones concretas pueden ser útiles: estados de ansiedad o depresión, problemas de falta de atención

4. ASPECTOS ATENER EN CUENTA Y ORIENTACIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT) O PARA LA F.P. DUAL

El Síndrome de Asperger se ha diferenciado muy recientemente del autismo típico y existe poca información sobre el pronóstico de estos niños. No obstante, se considera que, comparado con jóvenes con otras formas de autismo podrán con mayor probabilidad convertirse en adultos independientes, con una vida absolutamente normal. Frecuentemente cuando son adultos tienen un trabajo o profesión relacionado con sus áreas de especial interés, pudiendo ser muy competentes.

A. BÚSQUEDA DE LA EMPRESA:

- **Analizar previamente el entorno de trabajo seleccionando** la empresa y dentro de ella la sección o departamento que se consideren más adecuados (receptivos) para una buena acogida e inserción del alumno.
- **Recomendamos incluir en el Plan Formativo** del alumno unas orientaciones metodológicas para el tutor/a de la empresa que le faciliten la comprensión de las características y comportamiento del alumno para lograr un mejor ajuste en su entorno de trabajo.
- **El tutor/a de la empresa observará los primeros días la relación del alumno con sus compañeros de trabajo**, con el fin de intervenir en la prevención de situaciones incómodas que puedan producirse derivadas de sus dificultades en la interacción social.

B. CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO:

- **Ambiente estable y predecible:** Informar al alumno con antelación y siempre que sea posible de los cambios que vayan a producirse en las rutinas diarias, con el fin de que esté preparado y no le coja por sorpresa. Cualquier cambio, por pequeño que sea, y en particular, los inesperados, pueden incrementar su ansiedad. Siempre que sea posible se debe proporcionar ciertos niveles de estructura y predictibilidad ambiental, anticipando los cambios

- **Asegurar la comprensión de normas e instrucciones de trabajo:** Dejar claramente expresadas las normas e instrucciones de trabajo. Utilizar un lenguaje claro y concreto.

Es importante asegurarse de que el alumno está conectado con la tarea y ha comprendido las instrucciones. Para ello se puede dar frecuentes toques de atención (miradas, gestos...) y/o realizar preguntas directas. También son de gran ayuda los apoyos visuales.

- **Descomponer la tarea en pasos más pequeños:** Debido a las limitaciones atencionales y organizativas, el rendimiento de este alumnado se ve afectado negativamente en tareas largas y complicadas.
- **Tiempo adicional:** Contemplar la posibilidad de darle un tiempo adicional para realizar su trabajo, si se considera necesario. Si se siente presionado por el tiempo, puede sentirse abrumado y bloquearse.
- **Favorecer sin forzar la relación social con los compañeros de trabajo:** Debido a sus dificultades de relación social y comunicación, es importante evitar el aislamiento y favorecer en la medida de lo posible la comunicación con los compañeros de trabajo sin forzarle. Es conveniente que se sienta relajado y cómodo en el entorno de trabajo. Es decir que el entorno ni le frene ni le presione a la hora de relacionarse.

En la comunicación con el alumno: Tener en cuenta las dificultades del alumno para comprender: la ironía, las frases con doble sentido, los dichos y refranes populares, chistes y bromas. La falta de comprensión por su parte puede dar lugar a malentendidos.



C. CONFIDENCIALIDAD:

- El tutor/a del centro educativo planteará al alumno/a y a sus padres (si es menor de edad) la conveniencia de informar al tutor/a de la empresa sobre sus características personales con el fin de lograr un buen ajuste en la empresa.
- El alumno/a y/o sus padres si es menor de edad, firmarán el documento por el que autorizan al tutor/a de FCT del Centro a informar al tutor/a de empresa en la FCT.

5. SERVICIOS SOCIO-COMUNITARIOS EXISTENTES Y ASOCIACIONES DE AFECTADOS

En Navarra:

- Asociación Luciérnaga. Asociación de familias con personas con Síndrome de Asperger y TGD de Navarra. Teléfono 673 00 78 07
<http://www.aspergernavarra.com/>
aspergernavarra@gmail.com
- Asociación Autismo Navarra- ANA. Teléfono 631 172 864
<http://www.autismonavarra.com/>
- ANAIF. Asociación Navarra de Apoyo a la Infancia y a la Familia.
<http://www.anaif.org>
asociacionanaif@gmail.com
- ANFAS Sección Autismo-TEA. Teléfono 948 275000
<http://anfasnavarra.org/la-seccion-de-autismo-de-anfas/contacto.tea@anfasnavarra.org>
- Asociaciones de ámbito estatal: Federación Asperger España
<https://www.asperger.es/asociaciones.php>

6. BIBLIOGRAFÍA

CIE 10- Clasificación Internacional de Enfermedades.

DSMIV- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editado por la American Psychiatric Association (APA).

DSMV- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editado por la American Psychiatric Association (APA).

<http://salud.discapnet.es/CASTELLANO/SALUD/ENFERMEDADES/ENFERMEDADESDISCAPACITANTES/Paginas/indice.aspx>

Equipo Deletrea –Descargas gratuitas:

www.deletrea.es

http://www.deletrea.es/enlace_materiales.php#

Vida adulta y Trastornos del espectro Autista. Calidad de vida y empleo en Andalucía. Edita. Federación Andaluza de Padres con Hijos con Trastornos del espectro autista “Autismo Andalucía”. Sevilla.
ISBN: 84-689-7851-5



CIP Aaaaa Xxxxx
NAVARRA

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

**AUTORIZACIÓN PARA QUE EL/LA TUTOR /A DE FCT DEL CENTRO
INFORME AL TUTOR/A DE LA EMPRESA**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO / ALUMNA (MAYOR DE EDAD)

Apellidos Nombre

Fecha de nacimiento DNI

Centro de enseñanza

Localidad

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA FAMILIA DEL ALUMNO / ALUMNA (SOLO SI ES MENOR DE EDAD)

PADRE. MADRE O TUTOR /TUTORA LEGAL DEL ALUMNO /ALUMNA

Apellidos Nombre

Dirección DNI

Localidad

En representación propia o de su hijo o hija, muestra su conformidad con que el tutor o tutora de FCT del Centro educativo, informe de sus características personales al tutor o tutora de la empresa donde realizará la FCT.

Para lo cual, en reunión mantenida los abajo firmantes, el día ___ de ___ de ___ certifican dicha autorización.

EL/LA INTERESADO/A o
REPRESENTANTE LEGAL

TUTOR O TUTORA DE FCT DEL CENTRO

ORIENTADOR/ORIENTADORA

FDO.

FDO.

FDO.

ORIENTATZAILE LANAREKIN LOTURIKO INFORMAZIOAREN ANTOLAKUNTZA ETA KUDEAKETA

Egileak:

Artola Tolosa, Ana

Goia Iparragirre, Gabi

Izquierdo Alzuyet, Dolo

Izquierdo Virto, Mertxe

Labandibar Arruabarrena, Lurdes

Lobeiras Oskariz, Ana Isabel

Mutuverria Baztarrica, Rosa

Plaza Zugarramurdi, Mattari

San Martín Etxarte, Ainhoa

Laburpena:

Egitasmo honen XEDEA, orientatzaileok, gure eguneroko lanean sakabanatuta dugun informazio zabala eta anitza antolatu eta kudeatzeko eredu komun bat sortzea izan da. Aldi berean, gure arteko informazioaren transmisioa hobetu nahi izan dugu. Hau bermatzeko, gure beharrak asetzen dituen google DRIVE doako zerbitzua erabili dugu.

Artikulu honetan, orientatzaile lanerako erabiltzen dugun informazioa antolatzeko, proposamen eredu bat azaldu dugu.

AURREKARIAK

Orientatzaileon papera ezinbestekoa da ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan. Erabiltzen dugun informazioa eta materialak modu erabilgarrian eskuragarri edukitzea oso garrantzitsua da bai guretzat baita gure inguruan lana egiten duten profesionalentzat ere.

Gaur egun dugun egoera aztertuz eta gure lanpostuaren profila kontuan izanik, ezaugarri aipagarrienak hauexek izango lirateke:

- ✦ Informazio anitza eta aunitz kudeatu behar dugu (legedia, protokoloak, ikastetxetako planak, tutoretzarako materiala, hezkuntza aniztasunari erantzuteko materiala,...).
- ✦ Gaur egun orientatzaileok erabili behar dugun materiala kudeatzerakoan, modu desberdinez antolatzen dugu eta ahal dugun moduan egiten dugu. Arazoa areagotzen da berriak garenean, ikastetxe asko, mugikortasuna eta zenbait zentrotan espazio falta dugunean (orientatzaileak ez dauka leku berezi bat berarentzat zenbait zentrotan).
- ✦ Gure zonaldean orientatzaileen % 30 behin-behinekoa da. Ikasurtean zehar egiten diren ordezkapenak eta horri gehitzen badiogu ematen den landa eremuko ikastetxeen sakabanaketa, erabili behar dugun informazioa kudeatzea zaila da.
- ✦ Informazio trukaketak denbora eta esfortzua suposatzen du eta aurreko profesionalaren lan egiturara egokitzea, informazioa biilatzea, e.a. Informazioa, kasu aunitzetan, sakabanatuta aurkitzen da; ordenagailuan, usb-n, paper formatuan,...
- ✦ Gaur egun, ikasleei buruzko informazioa gehienbat paper euskarrian gordetzen dugu gure bulegoetan. Teknologia berrien bidez eta EDUCAREN bitartez aurrerapausu garrantzitsuak eman dira azken urte hauetan, hala ere, gure eguneroko jardueretan informazio asko erabiltzen dugu eta hau, modu egokian gordetzea garrantzitsua da.

Dugun egoera hobera aldatu nahian, gure beharrei bertze erantzuna eman nahi izan diegu. Egoera honi erantzuna emateko sortzen dugu egitura hau. Aldaketarako prozesu honetan gure lan egiteko modu tradizionalak, pixkanaka modu berritzaileari leku egin behar dio.

Horregatik proiektu hau garatu nahi dugu, kontuan izanik: zonaldeko orientatzaileon iritziak, ikuspuntuak, baliabide ezberdinak eta abar. Lan honen emaitzaren bitartez kalitatezko eta profesionaltasunezko zerbitzu hobea eskaini nahi dugu.

HELBURUAK

- Gure eguneroko lanean sakabanatuta dugun informazio zabala eta anitza antolatu eta kudeatzeko eredu komuna sortzea.
- Orientatzaileen arteko informazioaren transmisioa hobetzea eta erraztea.
- Material espezifikoak konpartitzeko aukera izatea.
- Informazio guztia lanpostuari lotuta gelditzea.

METODOA

Gure helburuak lortzeko asmoz, 2016ko urrian, jarraian aipatuko ditugun baldintzetan, ondorengo lan-metodoa planteatu genuen:

- ✦ **Partaideak:** Baztan/Bidasoako orientatzaile guztiak.
- ✦ **Denboralizazioa:** Hilabetean behin, orientatzaileok dugun koordinazio saioaren lehendabiziko partea eta orientatzaile bakoitzaren lan-indibidualean emandako denbora.
- ✦ **Kokapena:** Lekarozko ILZn.

- ✦ **Prozedura:** Gure koordinazio saioetako lehenengo zatia gure proiektua garatzeari eskaini diogu. Bederatzi pertsona izanik, bakoitzaren errealitatea kontuan hartu ahal izateko, talde handian funtzionatu dugu saio hauetan. Pantaila handia aurrean genuela egitura komun bat sortzeari ekin diogu, gure orientazio lanean ezinbertzekoak diren atalak errespetatuz. Bakoitzaren errealitatea kontuan hartzeko momentuan, ezadostasunak sortzen ziren beharrak ezberdinak zirelako. Hau dena kontuan izanik, denontzat erabilgarria den eredia sortzen saiatu gara. Horretarako, saio bakoitza gutako batek gidatu eta aktan jaso du, bai saio horretan egindakoa baita hurrengo saiorako bakoitzak egin beharreko lan indibiduala ere.

Orain arte egindakoa abiapuntua izanik, gure hurrengo helburua, datorren ikasturtean, gure eskoletan proiektu-pilota garatzea da. 2017-2018 ikasturtean zehar, orientatzaile bakoitza baloratzen joan da, ea sortutako eredu hau bere eguneroko beharrei erantzuteko gai den. Orientatzaileen koordinazio saioetako zati bat eskainiko dugu eguneroko praktikan paratze horrek sortzen dizkigun arazoei denon artean irtenbide egokiak bilatzeko. Ikasturte bukaeran proiektu-pilotu honi behin betiko forma emanen diogu Nafarroako orientatzaile guztiekin konpartitu ahal izateko.

- ✦ **Baliabideak:** Proiektu hasieratik, ILZko teknologia berrietako aholkulariaren laguntza izan dugu. Gure egitasmoaren berri eman genionean, berak, DRIVE programaren egokitasuna aipatu zigun gure helburuak aurrera eraman ahal izateko. Horrekin batera, orientatzaile postuari loturiko hezkuntza departamentuko korreo kontua izatearen garrantzia transmititu zigun, baita horri forma emateaz arduratu ere. Ikasturtean zehar, behar izan dugun guztietan bere aholkularitza teknikoarekin kontaktu dugu. Denon arteko lana aurrera eraman ahal izateko ILZko egoitzarekin kontaktu dugu, hala nola, bertan lana egin ahal izateko gure esku jarri dizkiguten baliabide teknologiko guztiak: internet sarea, ordenagailua, pantaila handi bat, etabar.

EMAITZAK

Egin dugun lan honen **emaitzak** honako hauek izan dira:

- ✦ **Lanpostu bakoitzerako helbide elektronikoko bat** sortu dugu ILZko teknologia berrietako aholkulariaren laguntzaz. Helbide hori ez da orientatzailearena izanen, lanpostuarena baizik. Zuzendariak pasahitza izanen du eta orientatzailea aldatzen denean pasahitza aldatuko du.
- ✦ **Drive tresna erabili** dugu informazioa antolatzeko. Horretarako egitura komuna sortu dugu hiru karpeta mota erabiliz:
 - Karpeta batzuk gure orientazio lanarekin lotuak egongo dira eta nahiko finkoak eta orokorrak izango dira: legedia, txosten eta protokolo ofizialak...
 - Beste karpeta batzuetan ikastetxe bakoitzeko ezaugarriak eta lan orokorrak jasoko dira: ikastetxeko aniztasun plana, tutoretza plana...
 - Karpeta orokor horien barruan, ikasturteko karpetak sortu beharko dira, ikasturte horretan egin den lana jasotzeko: UPO, ikasleen jarraipena...

Laburbilduz, Driven sortu dugun **egitura sei karpetatantolatu dugu:** Eskola, protokolo ofizialak, orienta-formakuntza, kontsulta materiala, NOE-Lekaroz eta legedia.

1. Eskola/k

Loteak eskola bat baino gehiago baldin badu, eskola bakoitzak karpeta bat izanen du, eta bertan eskolari buruzko informazio guztia izanen du.

Honen barruan beste azpi-karpetak izanen ditugu:

- ✦ **Ikasleak:** Ikasle bakoitzak bere karpeta izanen du eta, ikasturtez ikasturte, informazioa osatzen joan da.



- ✦ Tutoretza: Ikasturtero karpeta bat izanen da eta horren barruan ikasmila bakoitzak bere karpeta izanen du, tutoretzan egiten diren jarduerak biltzeko.
- ✦ **LH-DBH koordinazioa:** Karpeta honetan LHtik DBHra pasatzen den ikasleen informazioa jasoko da. Karpeta batean txosten ereduak izanen ditugu.
- ✦ **KPB-ZT-KL:** Ikasturtero karpeta bat sortuko dugu, Koordinazio Pedagogiko Batzordeko, Zuzendaritzako eta Klaustroko aktak eta informazioa jasotzeko.
- ✦ **HLU- Orientazio Departametua:** Atal honetan hiru azpi-karpeta sortu ditugu, batean UPO eta Memoriak, beste batean laguntzen antolakuntza eta azkeneko karpeta, aktak jasoko ditugu.
- ✦ **Ebaluazioa:** Karpeta batean ebaluazio legerari buruzko informazioa eta beste batean ebaluazio saioen aktak.
- ✦ **Bizikidetzak:** Karpeta batean ikastetxeko Bizikidetzak Plan orokorra; beste batean bizikidetzan lantzeko materiala eta azkenik, beste karpeta batean, ikasturtero bizikidetzan egiten den lana bilduko da.
- ✦ **Aniztasuna:** Karpeta batean ikastetxeko Aniztasun Plan Orokorra; beste batean ebaluazio psikopedagogikoari buruzko informazioa (txosten ereduak, frogak, galdetegiak...); hirugarren batean NHB-BZko informazioa, eta bukatzeko, aniztasunaren inguruan egiten den lana jasotzeko beste karpeta bat.

2. Protokolo ofizialak

Gure lanerako ofizialak diren protokoloak sartuko ditugu (absentismoa, transexualitea...).

3. Orienta-formakuntza

Zonaldean, orientatzaileen taldean egindako formazioaren materiala sartuko dugu.

4. Kontsulta materiala

Gure lanerako beharrezkoak diren gaien inguruko materialak sartzeko joanen gara (TEL, mututasuna, portaera arazoak...).

5. NOE-Lekaroz

Ikasturtez ikasturte ondoko dokumentu hauek sartuko ditugu azpi karpeta desberdinetan, adb: bileren aktak, urteko jarraibideak...

6. Legedia

Hezkuntzako etapa ezberdinetan indarrean dagoen legedia.

Ikus I eranskina

ONDORIOAK

1. Orientatzaileok sarritan aldatzen garenez, urtean zehar egiten dugun lana gordetzeko eredu komun hau erabiliko dugu, horrela, orientatzaile aldaketa ematen denean, informazioa bilatzeko eta gordetzeko orduan, herri guztietan eskema berbera aurkituko dugu.
2. Orain arte orientatzaile bakoitzak bere modura antolatu eta kudeatzen zuen informazioa. Hemendik aurrera, lan honi esker, informazio guztia eskolan geratuko da, nahiz eta erabiltzaile bakarra atxikitutako orientatzailea izanen den. Konfidentzialtasuna bermatzeko, orientatzailearen lanpostu aldaketak pasahitzaren aldaketa ekarriko du.
3. Egitura adostea hainbeste kostatu zaigunez, datorren ikasturterako frogak pilotu bat burutzea ezinbertzekoa ikusten dugu. Praktikara eramateak beharrezkoak diren egokitzapenak egiteko aukera emanen digu, gure proiektuari dagokion sendotasuna emanaz.

ORIENTAZIO TXOSTEN EREDUEN BERRIKUSPENA

Egileak:

Edorta Larrainzar

Sandra Santano

Sara Largo

Mari Jose Goñi

Erkuden Azanza Elso

Ohiane Ojeta

Laburpena:

Orientazio lanetan erabiltzen diren txosten eredu desberdinen berriskupena egin nahi izan da. Berrikuspen honen ondorioz eguneroko lanerako baliagarri izan daitekeen eredu bateratu bakarra izatearen beharra ikusi zen. Horrela, 10 txosten mota desberdinak bateratzen dituen eredu bakarra eratu da, gehigarri gisa aurkezten dena.

AURREKARIAK

2016-2017 ikasturteko Orientazio Koordinazio Planean agertzen ziren lan gaien aukeraketa izan da aurrekaria.

HELBURUAK

- Orientazio lanetan erabiltzen diren txosten psikopedagogiko desberdinen berrikuspena egitea, erabilgarritasuna eta baliogarritasuna aztertzeko.
- Ohiko lanerako erabilgarria izango den txosten eredu bateratu eta sinplifikatua eratzea.

METODOA

Hauek dira jarraitu diren pausuak:

- Nafarroako Orientazio Plataforman dauden txosten eredu guztien berrikuspena.
- Txosten eredu bakoitzean funtsezkoa den informazio eta datuen sailkapena.
- Funtsezko datu eta informazioa txosten eredu bakarrean txertatzea.

EMAITZAK/ ONDORIOAK

Egindako lanaren ekoizpena jarraian atxikitzen den txosten ereduak izan da.

ERREFERENTZI BIBLIOGRAFIKOAK:

Nafarroako Orientazio Plataforman dauden txosten ereduak.

GEHIGARRIA:



ESKOLA TXOSTENA ORIENTAZIO DEPARTAMENTUA

DATU PERTSONALAK:

Abizenak	Izena
Jaiotza data	Tokia
Helbidea	Telefonoa
Herria	
Ikastetxea	Maila / Etapa

TXOSTEN MOTA:

1	Ebaluazio psikopedagogikoaren txostena	
2	Baliabide eskaera	
3	Eskolatze modalitatearen txostena	
4	Bigarren Hezkuntzaren etapa hasierako eskolatze txostena modalitatez aldatzeko proposamenik gabe	
5	Berandu eskolaturiko ikasleen edota baldintza soziokultural ahulduetako ikasleen txostena.	Tokiko hizkuntza ezagutzen ez duelako
		Oinarrizko gaitasunetan desfasea duelako
		Baldintza soziokultural ahulduetakoa delako
6	Gaitasun handien ondoriozko txosten psikopedagogikoa	
7	Haur Hezkuntzako etapa bukaerako laburpen txostena	
8	Haur Hezkuntzako etapan urte bat gehiago egoteko txostena	
9	Lehen Hezkuntzako etapa bukaerako laburpen txostena	
10	Lehen Hezkuntzako etapan urte bat gehiago egoteko txostena	

TXOSTENAREN ZIOA:

Ikastetxearen eskariz	
Familiaren eskariz	
Eskolaratze hasiera	
Etapa bukaera	
Lehen txostena	
Berrikuspena	

DATU PSIKOPEDAGOGIKOAK

A. Ebaluazio psikopedagogikoaren laburpena eta diagnostiko ardatza:	
B. Hezkuntza erantzuna eta orientazioak:	
C. Baliabideak:	
Txostenaren egilea:	Data eta sinadura
NHBBZ/CREENAko ondoko moduluak lagundu du:	Data eta sinadura
Irakasle tutoreari informazioa:	Data eta sinadura
Familiari informazioa:	Data eta sinadura



A. EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA**A1. Ikaslearen gaineko informazioa**

- a) Historia pertsonaleko alderdiak: garapen pertsonala, txosten medikoak
- b) Eskola historia: zein ikastetxetan egon den eskolatua, hartutako neurriak, gaituriko azken kurtsoa.

Garapenaren datu eguneratuak

- c) Garapenaren balioespenea: aplikaturiko tresnak, garapenaren arloen balioespenea.

- d) Gaitasunen gaurko maila (curriculum erreferentea).

- e) Ikaskuntza estiloa.

A2. Eskola ingurua: ikastetxearen eta ikasgelaren datuak, ikasleari hezkuntza erantzuna ematea laguntzen edo oztopatzen duten datuak.**A3. Familia eta gizarte ingurua: irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan eragiten duten baldintzak.****B. HEZKUNTZA ERANTZUNA****B1. Curriculum egokitzapena, Curriculumera iristeko elementuei, arloei edo irakasgaiari eta horien egokitzapen mailari dagokionez.****C. BEHAR DIREN BALIABIDEAK****C1. Beharrezko baliabideak:****C2. Curriculumera iristeko baliabide materialak:****C3. NHBBZ/CREENaren berariazko modulu honen esku hartzea:****D. ESKUHARTZE PROPOSAMENA TXOSTEN MOTAREN ARABERA**

BALIABIDE ESKAERA	Pedagogia terapeutikako irakaslea	
	Entzumen eta Hizkuntzako irakaslea	
	Zaintzailea	
ESKOLARATZE MODALITATEAREN GAINEKO PROPOSAMENA		
HEZKUNTZA NEURRIAREN PROPOSAMENA		



E. GEHIGARRIAK TXOSTENAREN ARABERA

3. ESKOLATZE MODALITATEAREN TXOSTENA:

- Familiarekin dagoen adostasun maila.

4. BIGARREN HEZKUNTZAREN ETAPA HASIERAKO ESKOLATZE TXOSTENA MODALITATEZ ALDATZEKO PROPOSAMENIK GABE

- Familiaren adostasun maila.
- Ikaslearen espedientean txertatzea.

6. GAITASUN HANDIEN ONDORIOZKO TXOSTEN PSIKOPEDAGOGIKOA

- Hezkuntza neurriaren proposamena.
- Zuzendariaren onarpena.
- Familiaren adostasun dokumentua.

7. HAUR HEZKUNTZAKO ETAPA BUKAERAKO LABURPEN TXOSTENA:

- Eskolatzeko modalitatearen gaineko proposamena:
- Ikastetxearekin dagoen adostasun maila.
- Familiarekin dagoen adostasun maila.

8. HAUR HEZKUNTZAKO ETAPAN URTE BAT GEHIAGO EGOTEKO TXOSTENA:

- Ikaslearen tutorearen oniritzia.
- Ikastetxeko zuzendariaren oniritzia.
- Familiaren adostasuna.

9. LEHEN HEZKUNTZAKO ETAPA BUKAERAKO LABURPEN TXOSTENA:

- Eskolaratze proposamena
- Familiaren adostasuna

10. LEHEN HEZKUNTZAKO ETAPAN URTE BAT GEHIAGO EGOTEKO TXOSTENA:

- Ikaslearen tutorearen oniritzia.
- Ikastetxeko zuzendariaren oniritzia.
- Familiaren adostasuna.

RECURSOS PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA CONDUCTA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Autoría:

Ibarrola Goñi, Isabel

Iturri Garate, Izaskun

MendiveLerendegui, M^a José

Sanz Larruga, M^a Jesús

Toca López de Torre, M^a Teresa

Ucar Estebán, M^a José

Resumen:

Criterios y recursos para la intervención desde orientación en el ámbito de conducta.

ANTECEDENTES:

El curso 15-16, trabajamos como equipo de Orientación el tema de estrategias de regulación emocional-comportamental a partir de estudio de casos de Infantil y Primaria,

En este curso, continuando con el tema, nos hemos dedicado a recopilar recursos para la intervención en Conducta. Esta recopilación ha ido muy ligada a nuestro quehacer diario en los centros (análisis de casos, debate sobre criterios y ámbitos propios de actuación), y ha dado lugar a la reflexión y la cohesión del propio equipo de trabajo. Desde perspectivas, formación y experiencias en centros diferentes, nos enriquecemos y complementamos, consensuando objetivos y modos de hacer comunes. Además, puesto que hemos participado en formación en nuevas tecnologías, hemos podido poner en práctica lo aprendido en TIC para compartir y almacenar lo recopilado.

OBJETIVOS:

- ✦ Análisis de casos.
- ✦ Valoración técnica de las cuestiones planteadas, mediante el acompañamiento por parte del equipo.
- ✦ Estudio y análisis para unificar procedimientos de intervención.
- ✦ Recopilación e intercambio de recursos sobre el tema.

MÉTODO:

Puesta en común de la información y de los pasos a dar en las diferentes situaciones analizadas. Seguimiento a lo largo de todo el proceso y recopilación de los recursos analizados. Creación de un Symbaloo a partir de lo recopilado en Drive.

RESULTADOS:

El tablero en Symbaloo: CONDUCTA EI-EP, recoge los recursos compartidos:

<http://edu.symbaloo.com/mix/conductaei-ep>

Symbaloo, nos parece una herramienta muy interesante, fácil de manejar y versátil, útil para recopilaciones sobre temas monográficos. Aún más ágil hubiese sido, de haber podido acceder a una modalidad (de pago) en la que se pudiese compartir la publicación.

En este tablero, hemos recogido recursos diversos: guías, artículos, blogs, otros tableros, vídeos, audios, documentos,...relacionados con este tema de Conducta e intervención en Educación Infantil y Primaria.

No se trata sólo de sumar actividades, también hemos querido debatir sobre algunos criterios técnicos soporte y enfoque de las intervenciones.

CONCLUSIONES:

El trabajo colaborativo es imprescindible en el ámbito de la Orientación Educativa.

Este tipo de trabajo revierte en beneficio de la actividad en los centros escolares. El tiempo empleado resulta versátil, lo recogido es aplicable, práctico.

Desde la perspectiva de la mejora continua de nuestra competencia digital, tenemos intención de continuar en esta línea de trabajo.



REVISIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA Y DE LA ORDEN FORAL DE EVALUACIÓN 4/2017

Autoría:

Inmaculada Argomaniz Laredo

Susana Fuentes Carbonell

Sonia Gallego Olivares

María José Gil Molina

Ana José Jacoste Sáez

Pilar Montes Sábada

Miguel Nanclares Berrio

Resumen:

En la primera parte del trabajo, se hizo un análisis de las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en nuestros centros. Tras esta revisión, se analizaron diversas alternativas posibles para la mejora de la atención a la diversidad. En la segunda parte, estudiamos y analizamos la Orden Foral de Evaluación de Educación y sus consecuencias, así como propusimos varias mejoras y aclaraciones.

ANTECEDENTES

Tras la implantación de la LOMCE encontramos diferentes casuísticas y problemáticas en los diferentes centros. En el ánimo de los integrantes del grupo existe el interés de ayudar a los centros educativos a mejorar su respuesta con medidas más ajustadas e inclusivas para los alumnos y alumnas. Asimismo, la implantación de la normativa de Evaluación ha hecho necesario su estudio y el análisis de sus consecuencias para el objetivo antes mencionado.

OBJETIVO

Elaborar alternativas de atención a la diversidad útiles para nuestros centros que permitan adecuar la respuesta educativa a las diferentes situaciones.

MÉTODO

Análisis de casos. Revisión de la legislación.

RESULTADOS

En la primera parte de nuestro trabajo, identificamos en cada curso las posibles opciones que pueden darse y valoramos las necesidades que de ello se infieren:

1º de ESO: Podemos encontrarnos alumnado con PAC, RE, PRE, sin medidas, o escolarizados en programas bilingües. Valorando que en los grupos ordinarios hay una gran diversidad de respuestas debidas a las necesidades de apoyo del alumnado, será complejo dar una respuesta dentro de un grupo ordinario en tanto en cuanto los

niveles curriculares pueden ser, a priori : desde 4º de Primaria hasta 1ºESO. Eso Sin contar alumnado con NEEs con ACS, que requiere adaptaciones metodológicas, adaptación en tiempos, etc. Partiendo de esta diversidad pues hemos analizado las diferentes respuestas que damos en los centros y hemos considerado que las menores opciones pueden ser:

- Tener en cuenta medidas organizativas que permitan agrupamientos para el alumnado RE, PRE-PAC, PRE, PAC:
- Dos profesores en el aula.
- Una ratio adecuada

Ejemplo:

A	B	C	D	E	F	G	H
RE A-B-C			RE D-E-F			Bilingüe	Bilingüe
PRE A-B-C			PRE D-E-F				
PAC A-B-C			PAC D-E-F				
A1	B1	C1	D1	E1	F1		

Ejemplo 1

A	B	C	D	E	F
22 alumnos	22 alumnos	22 alumnos	24 alumnos	24 alumnos	24 alumnos
De 3 a 6 profesores por materia - 17x3= 51 17x6= 72			De 3 a 4 profesores por materia 17x3= 51 17x4= 68		
+ 51 horas			+ 17 horas		



Ejemplo 2

a	b	c	d	e	f
66:4= 16,5 alumnos o bien: 22 ord 12 de PAC 16 de PRE 6º 16 de PRE 5º,4º			72 : 4 12 de PAC 12 de PRE 24 ord 24 ord		

Estas son solo dos propuestas porque a priori sería difícil definir el alumnado que accede a 1º y sus niveles de competencia previos, pero evaluar diferente exige trabajar diferente y aún con metodologías más cooperativas o de proyectos contar con más recursos.

En 2º de ESO, en estos momentos entendemos que el PMAR de dos cursos no es la opción más válida. No está siendo buena medida para el alumnado que accede de 1º de ESO sin repetir porque el desajuste de competencias es muy grande, y deben pasar a 3º. Nos parece más válido un programa a tres cursos o al menos terminal como la diversificación anterior.

No contemplamos cambios en la medida de PCA., pero sí se considera necesario que la FPB tenga en cuenta, en primer lugar, el criterio de edad y no de curso y que se amplíe la oferta de familias en FPB en relación a la población así como a los perfiles demandados por el alumnado y el entorno

Oferta de FP actual en la Ribera: se debería aumentarse en ciclos relacionados con Hostelería, Ayuda a personas (perfil sociosanitario), Estética y belleza, Industrias alimentarias.

En la segunda parte del trabajo, el análisis de la Orden Foral 4/2017, encontramos que refiriéndonos al Artículo 5, que trata sobre la Evaluación Inicial, podemos leer:

4. En esta evaluación existen opciones posibles de registro académ-

mico para cada una de las materias: RE (Apoyo o refuerzo educativo), ACS (Adaptación curricular significativa), PAC (Plan de actualización curricular) y PRE (Programa de Recuperación).

5. La medida de apoyo o refuerzo educativo (RE) en una materia se aplicará al alumnado que curse el currículo ordinario del curso en el que está matriculado pero necesita una atención educativa diferente a la ordinaria para continuar su proceso de aprendizaje. El refuerzo educativo podrá incluir, entre otras, las adaptaciones curriculares de acceso (ACA) y el enriquecimiento curricular (EC).

Dada esta información se nos plantea la duda y necesitamos aclaración sobre qué tipo de medidas se adoptan cuando se aplica y RE y a qué tipo de dificultades o condiciones van dirigidas, así como si existe la posibilidad de utilizar las siglas RE junto con EC o ACA. En cuanto al punto 6, podemos leer textualmente:

6. La adaptación curricular significativa (ACS) en una materia se podrá aplicar al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo nivel curricular se aleje del currículo del curso en el que se encuentra matriculado. Las siglas ACS irán acompañadas del número de curso al que corresponda la adaptación.

Sugerimos que exista la opción de incluir la etapa a la que haga referencia, ya que hay alumnos en Secundaria con adaptaciones de primaria, por ejemplo. Si analizamos el punto 7 podemos leer tal cual como cita el borrador:

7. El plan de actualización curricular (PAC) se podrá aplicar al alumnado de integración tardía a nuestro sistema educativo que presente desfase curricular. Las siglas PAC irán acompañadas del número de curso al que corresponda su nivel curricular. Esta medida también se aplicará al alumnado de 1º de la ESO que, no siendo de necesidades educativas especiales, accede a esta etapa con un nivel curricular que se aleja del currículo de primer curso.

En cuanto a esta parte necesitamos que se aclare a qué alumnado podemos considerar como de integración tardía (sin escolarización previa en España, nivel de idioma, absentista...). Encontramos que la terminología PAC plantea la misma respuesta educativa que los PRE, y por tanto no justifica la duplicidad de siglas. El alumnado de incorporación tardía procede con PRE de primaria y al pasar a secundaria habría que cambiar la terminología. Creemos que el PAC adquiriría sentido si se concretara en una respuesta educativa relacionada con un agrupamiento de los alumnos que la necesitan, agrupamiento, que por otro lado, sigue siendo necesario por la baja competencia lingüística de este alumnado. Dentro de este apartado queremos hacer constar también, la necesidad de que en el borrador se incluya cómo evaluar a los alumnos con estas características ya que muchas veces da lugar a confusión entre el profesorado.

Respecto del punto 10, la orden dice lo siguiente:

10. El programa de recuperación (PRE) en una materia se aplicará al alumnado que en el año académico anterior no hubiera alcanzado una calificación positiva en dicha materia. Es decir, al alumnado con pendientes y al alumnado que deba repetir curso. Las siglas PRE irán acompañadas del número de curso al que corresponda la materia pendiente. En el caso de repetición, el programa de recuperación (PRE) se aplicará a las materias que ocasionaron la repetición. Junto a las siglas se indicará el curso de repetición.

En cuanto al PRE, necesitamos que se concrete la finalidad del PRE en la repetición, ya que al repetir curso, el alumno cursa de nuevo todas las asignaturas y el objetivo del mismo en este artículo resulta ambiguo. Además en secundaria nos encontramos con dificultades propias de la distribución de las asignaturas, no encontrándonos en algunos cursos con asignaturas relacionadas con la suspensa por el alumno en el año anterior y planteándonos una dificultad en el cómo y quién debe redactar el plan de recuperación y cómo debe llevarse

a cabo. A pesar de que existe un documento para primaria (Orientaciones del Director del Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades para diseñar y desarrollar los Planes de Recuperación en la etapa de Educación Primaria que hace referencia a la Orden Foral 72/2014) resulta insuficiente y no hace alusión a la etapa de Secundaria. Solicitamos que se concrete más profundamente, para poder saber cómo aplicarlo y evaluarlo.

En el artículo 8 encontramos que el punto siguiente:

6. Cuando no se den las condiciones que permitan la promoción al siguiente curso establecidas en los apartados 2, 3, 4.1 o 4.2(...) Esta decisión de repetición de curso se tomará tras haber aplicado las necesarias medidas de apoyo y refuerzo educativo para solventar las dificultades de aprendizaje durante el curso.

En este punto consideramos que se debería añadir: “las necesarias medidas de apoyo y refuerzo educativo para solventar las dificultades de aprendizaje, si las hubiere, durante el curso. El fracaso escolar en Secundaria, y como consecuencia la repetición de curso, en muchos casos, no es provocada por dificultades de aprendizaje, si no por acontecimientos externos o circunstanciales de los alumnos que influyen en la motivación y el esfuerzo escolar. Asimismo, en el artículo 10 vemos:

Artículo 10. Atención a la diversidad. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal por el personal con la debida cualificación y en los términos que determine el Departamento de Educación.

Respecto a este punto solicitamos que se aclare a quién se refiere con personal con la debida cualificación para diagnosticar a estos alumnos.

CONCLUSIONES

Entendemos que para una adecuada la atención a la diversidad en Educación Secundaria es necesario una mayor flexibilidad tanto organizativa como curricular. La normativa derivada de la LOMCE es restrictiva en este sentido. Asimismo tenemos el convencimiento de que hay que explorar y avanzar en la propuesta de medidas más ajustadas como la distribución de las materias en ámbitos, en posibilitar distintos niveles de aprendizaje en las aulas y en el uso de metodologías didácticas como el Aprendizaje por Proyectos o el Aprendizaje Cooperativo. Estas medidas implican una dotación de recursos y una legislación más flexible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrador de la O. Foral de Evaluación de Educación Secundaria.

Resolución del Gobierno de la Rioja. Programa de Refuerzo curricular para 1º de ESO.

Resolución del Gobierno de Aragón. Programa de Aprendizaje inclusivo.

TRABAJANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEJORAMOS LA CONDUCTA EN EL AULA

Autoría:

M^a Carmen Muñoz Oroz

Patricia Noelia De las Heras Osorno

Ana Martínez Irisarri

M^a Rocío Álvarez Mellado

Montserrat Gurrea Barricarte

Resumen:

Presentamos ideas basadas en las últimas investigaciones para ayudar al profesorado a invertir menos tiempo en manejar en el aula conductas disruptivas y gestionar las aulas de modo emocionalmente eficaz. Eso supone trasladar al alumnado, a través de un entrenamiento con el profesorado, conductas eficaces, empáticas y asertivas para relacionarse. Partimos de un análisis de casos reales en los distintos centros y de la resolución de los mismos a partir de estrategias de inteligencia emocional como eje vertebrador, pero sin olvidarnos de las conductistas y cognitivistas.

ANTECEDENTES

En estos últimos años se ha observado un incremento de problemas de conducta en los centros escolares. Las últimas investigaciones sobre inteligencia emocional nos hacen pensar en la importancia de trabajar sistemáticamente en las aulas como forma de prevenir e intervenir con esta problemática.

De la revisión de documentación que realizamos recogemos que “la educación en emociones o emocional es, quizá, una de las más importantes tareas pendientes en nuestra sociedad, prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un avance significativo en su estudio. Goleman (1995) se referirá a los elevados costes del analfabetismo emocional (crímenes, violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, depresión, ansiedad, estrés, desórdenes de la alimentación, abuso de drogas y alcohol). Todo ello implica estrategias de prevención y alfabetización emocional necesarias a través del sistema educativo. Aquí vamos a referirnos a la educación emocional como respuesta a un déficit en la formación básica del alumno”¹.

El profesorado cada vez demanda más herramientas para dar respuesta a estos problemas de conducta. Dentro de las funciones de orientación el asesoramiento al profesorado e intervención con el alumnado pueden ser abordadas desde esta perspectiva. Con este trabajo se busca proponer una forma de intervención a aplicar en los centros educativos de Educación Primaria.

1. Campillo Ranea, Josefa Estela. *La importancia de la educación emocional en las aulas*.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>

OBJETIVOS

- Estudiar casos reales de alumnado con problemas de conducta en Educación Primaria.
- Analizar un procedimiento de intervención en el aula, desde la inteligencia emocional, para la resolución de problemas de conducta.
- Identificar posibles pasos de acción – ejecución, eficaces.

MÉTODO

Partimos de la revisión de documentación sobre inteligencia emocional y habilidades sociales en la infancia, centrándonos sobre todo en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años.

Planteamos casos reales que se están dando cada vez con más frecuencia en nuestras aulas y decidimos centrarnos en dos casos por la representatividad de ellos (todas habíamos tenido en algún momento algún caso similar) y por la diferencia clara de intervención que se plantea en cada uno ellos.

A partir de este momento comenzamos con el estudio y discusión de los casos de conducta elegidos.

Resumen del primer caso: Los problemas de conducta se generan en todo el grupo clase, hay falta de trabajo, el alumnado es excesivamente hablador y con poco autocontrol, con las consiguientes dificultades del profesorado para mantener una dinámica que fomente el estudio y la motivación.

Propuesta de trabajo que se hace para el grupo

1º. Se debe trabajar en el aula, a principio de curso, **las normas del aula**, dándoles la importancia que se merecen, consensuadas por todo el alumnado y compartidas por todo el profesorado. Una me-

Metodología proactiva, adaptada incluso a los más pequeños puede ser una buena forma de llevarlo a cabo. Este consenso debe llevar consigo una corresponsabilidad con el grupo. El cartel de las normas tiene que ser grande que ocupe el lugar más visible del aula. Cada norma se secuencia para que todo el alumnado y todo el profesorado tengan claro lo que se pretende con cada una de ellas. Ejemplo: Prestar atención. Se puede secuenciar: miro a la persona que está hablando, escucho lo que está diciendo, levanto la mano si no he entendido algo, tengo alguna pregunta o sugerencia y espero a que me den la palabra. Con los más pequeños es conveniente poner dibujos explicativos de cada norma y de la secuencia. Las normas deben ser lo más concretas posibles.

2º. A partir de las normas se implanta en el aula la **técnica del semáforo** (pienso-siento-actúo). Para ello se entrenará al alumnado en el reconocimiento de las emociones que tenemos en cada uno de los estados y en diferentes estrategias para conseguir el autocontrol. Al ser alumnado de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, necesitan del feedback del profesorado para saber en qué color están del semáforo (en relación con las normas que han elegido) y que deben hacer en ese momento. Para ello, seguido a las normas, se realizará un semáforo y al lado de cada color del semáforo se pondrán los sentimientos que cada uno puede experimentar en ese estado, y que previamente se han trabajado con el grupo. Ejemplo: al lado del color verde se pondrá escrito o con caras que represente el sentimiento alegre, tranquilo..., en el color amarillo triste... y del color rojo irá, enfadado.... Con el fin de guiar la acción del alumnado dentro del círculo rojo del semáforo se escribirá la palabra detente y piensa, dentro del círculo amarillo las palabras respira hondo y siéntete y en el círculo verde explica el problema, cómo te sientes y vuelve al grupo.

3º. Se consensuan las consecuencias con el grupo si hay una transgresión de las normas que se ha elegido. Siempre las mismas

consecuencias independientemente del profesorado que esté en el aula. Las consecuencias sólo se aplicarán cuando el alumnado con el feedback del profesorado no haya sido capaz reconducir su conducta.

4º. En el aula **se acotará un espacio** para que el alumnado que se encuentre en un estado de excitación que no sea posible en ese momento el feedback pueda tranquilizarse. El profesorado no enviará deliberadamente a ningún alumnado a ese espacio, sólo debe recordar la existencia del mismo. El alumnado es el que debe elegir acudir a ese espacio o no. (Tiempo fuera, pero dentro del aula).

Resumen del segundo caso: Se centra en un alumno disruptivo en 6º de EP (se niega a trabajar, molesta, habla y cuando le llaman la atención por ello replica al profesorado y no cambia de conducta). La situación familiar es complicada (madre soltera, vive con familia extensiva, abuelo ejerce figura paterna y único referente de autoridad para el chico).

Este caso requiere de un trabajo individualizado, muy sistemático y en red (centro escolar, servicios sociales y salud), partiendo de la metodología sistémica

1º. Para determinar los objetivos de esta intervención se realiza observación del aula durante dos o tres sesiones y se lleva a cabo una entrevista individual con el alumnado para conocer de primera mano cuáles son sus motivaciones, sus intereses, sus miedos... Establecer un vínculo emocional positivo con él va a dar fuerza a la intervención.

2º. Una vez detectadas las conductas que se quieren modificar (a veces hay que empezar por aquellas a las que más importancia ha dado el alumno y no el profesor) se trabajará con el alumno

de forma individual para conseguir su implicación en el proceso. Mostrar y analizar sus propias conductas con el alumno puede generar una implicación positiva. Enfrentarse y saber identificar por qué hace lo que hace ayudará a que la intervención sea más efectiva, porque el alumno se convierte en parte activa y no pasiva de su proceso. En este punto desde el centro se trabaja con la familia para contar con su apoyo en el proceso. Servicios sociales apoya y ayuda a la familia en el mismo.

- 3º. Se elige una o dos conductas y se empieza a trabajar con la metodología de la economía de fichas. El alumno irá consiguiendo una serie de privilegios, pactados de antemano con él y con su abuelo, cada día. En cada sesión de clase el profesorado deberá establecer si ha cumplido con la conducta esperada o no, y para ello ofrecerá feedback al alumno para ponerlo entre los dos.
- 4º. Esto debe de partir de un cambio de actitud del profesor hacia el alumno, si el profesor sigue llamando la atención constantemente, el alumno seguirá haciendo lo mismo de siempre. Por ello hay que romper esa dinámica y comenzar a utilizar otras estrategias como darle alguna responsabilidad en el grupo, mostrar interés en lo que pueda aportar, preguntando cuando sabemos que sabe la respuesta, alabar su cambio de conducta públicamente por mínimo que sea el cambio, trabajar la empatía con él ¿Qué te parece si yo hiciera eso mismo?, hablar mucho en privado, ofreciéndole la oportunidad de la retrospectiva de conducta y enseñándole a identificar los sentimientos.
- 5º. Hacer una valoración durante cada semana de cuál es la evolución desde que comenzó la intervención tanto con el alumno como con el profesorado, y cuáles han sido sus fortalezas y sus debilidades para llevarlo a cabo y que pueden mejorar.

RESULTADOS

Los resultados no han sido objetivados siguiendo una metodología precisa que nos aporte datos irrefutables, sin embargo, se ha observado que cuando ofrecemos herramientas al alumnado para aprender a autoregularse a través de la llamada inteligencia emocional, y cuando les aportamos un modelo emocionalmente compatible con lo que les estamos enseñado, son más capaces de responder ante el conflicto, sea del tipo que sea, de forma empática, corresponsable y reflexiva.

CONCLUSIONES

Tras el análisis de los casos trabajados, se considera que una intervención grupal desde el enfoque preventivo desde el inicio de la escolarización, favorece el buen clima del aula. Sin embargo la necesidad de intervenciones específicas con cierto alumnado sigue siendo necesaria, para lo que habrá que estudiar cada caso concreto para ofrecer la mejor intervención posible, pero siempre partiendo de la creación de un vínculo emocional con el alumnado y del trabajo de la inteligencia emocional a nivel específico.

El profesorado emocionalmente competente y convencido de la importancia de la educación emocional puede abrir un horizonte de soluciones y ser resistente a posibles adversidades. La mentalización o actitud debería acercar al profesor hacia un perfil de clase con unas características cercanas a las siguientes, según nos dice Vaello Orts en La gestión de aula basada en la educación Socio-Emocional: segura, atrayente, respetuosa, empática, asequible, exigente, integral, inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Goleman, Daniel, *La Práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós, Barcelona 1998.

Vaello Orts, J., *Una gestión del aula basada en la Educación Socio-Emocional*.

Vaello Orts, J., *El profesorado socio-emocionalmente competente*.

Extremera, M. y Fernández-Berrocal, P., *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*.

GROP y Zurita, Ana. *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Ed. Parramon.

Monjas Casares, M^a Inés. *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños/as y adolescentes (PHEIS)*. Ed. CEPE.

WEBGRAFÍA:

Campillo Ranea, Josefa Estela. *La importancia de la educación emocional en las aulas*.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>



PAUTAS PARA PROFESORADO DE ALUMNADO DE POSTOBLIGATORIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Autoría:

Carolina Langas Cañada

María José Oyarbide Izaguirre

Alicia Oria Iriarte

Resumen:

En este trabajo grupal realizado en el curso 2016/2017 por unas orientadoras de Formación Profesional se recogen unas pautas orientativas para el profesorado orientador de FP en su trabajo colaborativo con profesorado de alumnado con dificultades de aprendizaje derivadas de Trastornos de Aprendizaje (TA). Este documento tiene como finalidad proporcionar una hoja de ruta que ayude al orientador/a en su trabajo de asesoramiento al profesorado en lo referente a la intervención con este alumnado y/o sus familias. Está estructurado en una tabla con enlaces a otros documentos de referencia que contienen pautas concretas y específicas que faciliten una intervención eficaz y adecuada.

ANTECEDENTES

Un importante porcentaje del alumnado procedente de la enseñanza obligatoria llega a la FP arrastrando dificultades de aprendizaje derivadas de condiciones personales y sociales muy diversas.

Desde el momento de la matrícula se recoge información relevante que, junto con el historial académico reflejado en el EDUCA, ya nos permite detectar o anticipar posibles dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, todos los cursos nos llega alumnado que, o bien no consta en el EDUCA con un diagnóstico actualizado, o bien se incorpora a nuestros centros de Formación Profesional tras haber dejado los estudios hace años o procedentes de otros sistemas educativos de otros países.

Otra realidad de nuestros centros de Formación Profesional es la incorporación de alumnado para cursar FP Básica que no ha finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria y que mayoritariamente arrastra un importante historial de fracaso escolar con gran desfase curricular, escasos o nulos hábitos de estudio, falta de motivación y en muchos casos rechazo a la educación reglada.

Este trabajo busca ayudar a nuestros compañeros/as orientadores/as a clarificar los pasos a seguir con el alumnado que presenta trastornos de aprendizaje tales como Dislexia, Disgrafía, Disortografía y Discalculia.

Al no existir una normativa concreta que regule la atención a la diversidad en la etapa postobligatoria, exceptuando la OF 65/2012 que regula la atención concreta a alumnado con Trastorno de aprendizaje (TA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), las medidas para atender la diversidad en dicha etapa se derivan de lo regulado en las diferentes normativas tanto para Bachillerato como para Ciclos de Formación Profesional.

En ocasiones, aunque no con mucha frecuencia, las familias de es-

tos alumnos/as informan a principio de curso de la situación personal y académica de este alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, lo que nos permite iniciar aquellas actuaciones que van a facilitar el proceso formativo del alumno/a. Pero en otras ocasiones no es así, por lo que la detección y valoración de tales dificultades ha de darse en esta etapa. Es por ello que este trabajo presenta estas dos posibilidades, intentando hacer llegar al orientador/a un itinerario de los pasos que sería recomendable seguir para facilitar una atención adecuada a este alumnado.

OBJETIVOS

- Proporcionar pautas de intervención en el trabajo con alumnado con TA en FP.
- Facilitar al profesorado especialista en Orientación Educativa un marco de actuación en la detección, diagnóstico e intervención de alumnado con Trastornos de Aprendizaje (en aquellos casos en que el alumno/a no ha sido diagnosticado previamente).

MÉTODO

Se ha hecho una labor recopilatoria de pautas que como orientadoras proporcionamos al profesorado para asesorarle en su trabajo con alumnado diagnosticado con dislexia, disgrafía y discalculia. Toda la información recopilada ha sido revisada y contrastada internamente en nuestro equipo de trabajo a lo largo de las 8 sesiones de coordinación ordinaria del Plan de Coordinación de Orientadores/as del curso 2016/2017.

Se ha creado una “hoja de ruta” (**ANEXO 1**) con temporalización de todas las actuaciones deseables con enlaces a **ANEXOS 2, 3, 4, 5 y 6**.

RESULTADOS

Ver tabla (**ANEXO 1**):

PAUTAS DE ORIENTACIÓN PARA PROFESORADO DE ALUMNADO CON TRASTORNOS DE APRENDIZAJE (TA) EN ENSEÑANZAS POST-OBLIGATORIAS.

CONCLUSIONES

La elaboración de este documento nos ha ayudado a poner en común pautas diversas que cada una estaba utilizando en su centro. Pretendemos y anhelamos que sea una referencia de utilidad para otros Departamentos de Orientación. Ha significado el inicio de un itinerario de trabajo en el que confiamos continuar en un futuro (nuestra siguiente meta es elaborar una hoja de ruta con actuaciones para alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular en FP).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2012): *Guía para el profesorado: Entender y atender al alumnado con trastornos de aprendizaje en las aulas*.

Bernal Rodríguez, J. (2009). *Discalculia en el aula: Reconocimiento y tratamiento del problema*. Revista de Innovación y Experiencias Educativas, nº 22, octubre 2009.

Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia. Prodislex, noviembre 2010.

ANEXO 1

PAUTAS DE ORIENTACIÓN PARA PROFESORADO DE ALUMNADO CON TRASTORNOS DE APRENDIZAJE (TA) EN ENSEÑANZAS POST-OBLIGATORIAS

Cuando un alumno/a con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) derivadas de un Trastorno de Aprendizaje (TA) llega al centro:

Con diagnóstico de TA (lectura, escritura y/o cálculo)		Sin diagnóstico de TA	
Actuaciones	Temporalización	Actuaciones	Temporalización
Entrevista con alumno/a y/o familia: <ul style="list-style-type: none"> • Recoger dificultades y necesidades (tanto actuales como del pasado). • Medidas que le ayudan o que cree que le ayudarían en la nueva etapa. • Solicitar informes médicos o educativos que el alumnado aporte. 	Septiembre o primer mes de su incorporación al centro.	Detección de dificultades relacionadas con la lectoescritura: ANEXO 6: Detección de TA (lectoescritura) en alumnado de post-obligatoria	Primer mes de clases o a lo largo del primer trimestre.
Comunicación al tutor/a y al resto del profesorado con entrega de pautas concretas de intervención: ANEXO 2: Pautas concretas y ajustadas al alumnado con TA ANEXO 3: Pautas Alumnado con Dislexia ANEXO 4: Pautas y Adaptaciones de acceso Alumnado con Dislexia y Disgrafía ANEXO 5: Pautas Alumnado con Discalculia	Sesión de evaluación inicial.	Comunicación a orientador/a. Entrevista con alumno/a y/o familia: <ul style="list-style-type: none"> • Recoger dificultades y necesidades que el alumno/a manifiesta. • Medidas que le ayudan o que cree que le ayudarían en la nueva etapa. 	En el momento de la detección.
Evaluación de la eficacia de las pautas aplicadas con tutor/a o profesorado del equipo docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de evaluación parcial a lo largo del curso. • Tras las evaluaciones parciales. 	Evaluación psicopedagógica del alumno/a (pasación de pruebas estandarizadas, observaciones directas e indirectas en diferentes módulos, análisis de cuadernos de trabajo...).	Tras obtener el consentimiento del alumno/a o la familia.

<p>Comunicación al alumno/a y/o familia de las diversas posibilidades que la normativa vigente contempla en relación a la permanencia y promoción del alumnado con NEAE (anulación de convocatorias de módulos, permanencia en el ciclo un máximo de 6 años...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden Foral 52/2009 de Evaluación en FP • Orden Foral 86/2014 de Evaluación en FP 	Después de la 2ª evaluación.	Devolución de los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica al alumno/a o a la familia, y propuesta de medidas al profesorado.	Una vez finalizada la evaluación psicopedagógica.
Elección del centro de FCT teniendo en cuenta las necesidades del alumno/a y las características de la empresa.	Acceso a FCT (al finalizar la 2ª Evaluación y Final 1 del curso en el que se realiza la FCT).	Evaluación del progreso del alumno/a, y de la eficacia de las medidas utilizadas por el equipo docente (pautas de actuación con el alumno/a).	Transcurrido un mes de la puesta en marcha de las medidas y en las evaluaciones parciales.
		Análisis y propuesta de las actuaciones que según la normativa vigente pueden ayudar al alumnado con NEAE, en la consecución de los objetivos de aprendizaje y titulación (anulación de convocatoria de módulos...).	Después de la 2ª evaluación.
		Elección del centro de FCT en función de las necesidades del alumno/a, si se considerara necesario.	Al finalizar la última evaluación previa a la realización de la FCT.

