

4.

Textos de orientación | Orientazio testuak

Gobierno de Navarra  Nafarroako Gobernua



4.

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

Cordinación editorial | Argitaratzearen koordinazioa:

M^a José Cortés Itarte, Idoia Saralegui San Sebastián, Eva M^a Fuente Malo y
M^a Reyes Iraola Sáez de Albéniz.

© 2020. GOBIERNO DE NAVARRA | NAFARROAKO GOBERNUA
Departamento de Educación | Hezkuntza Departamentua

© Los autores | Egileak

Maquetación y Diseño | Maketazioa eta diseinua: Cobo-Munárriz Diseño Gráfico
ISBN: 978-84-235-3563-7
DL NA 1339-2020

Promoción y distribución | Sustapena eta banaketa:

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

ÍNDICE | AURKIBIDEA

- 5..... INTRODUCCIÓN | SARRERA
- 6..... GUÍA DE APOYO PARA FACILITAR LA LABOR DE LAS ORIENTADORAS Y LOS ORIENTADORES DE NUEVA INCORPORACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL
Erkuden Azanza Elso, Begoña Cortés Ferro, Ana Beatriz Indaburu Azcárraga y Sara Merino Eza
- 14..... ANÁLISIS DEL PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A EN FP
M^a Puy Cabestrero Echeverría, Patricia Díaz Fontenla, Pedro González Felipe, Alicia Oria Iriarte y Txon Vega Osés
- 21..... ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA LA ETAPA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Itsaso Erro Gamboa, Ana Inés Garro Ozcoidi, Egiarte Goikoetxea Cia, Elisabet Luri Lecumberri, Lore Orozco Egiluz y Helena Piérola Comas.
- 29..... HERRAMIENTAS PARA EL P.O.A.P (PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL) EN FORMACIÓN PROFESIONAL
Miren Izaskun Iturri Garate, Carolina Langas Cañada, M^a Nieves Melero Labarga y Teresa Sanz Arroyo (sustituye a M^a Josefa López Mugarza)
- 36..... ADIMEN GAITASUN HANDIKO IKASLEENTZAT PROTOKOLOA
Argiñe Ansa Eceiza, M^a Jose Oiarbide Izagirre eta Patxi Atxa Goikoetxea
- 39..... HH ETA LH 1. BLOKEAN IRAKURKETA-IDAZKETA ZAILTASUNEN DETEKZIO GOIZTIARRERAKO ADIERAZLEAK
Ana Lobeiras, Ana Artola, Lurdes Labandibar, Dolo Izquierdo, Rosa Mutuverria eta Sara Largo
- 43..... BAZTAN, BORTZIRIAK ETA MALERREKAKO ORIENTATZAILEAK, 2018-19 IKASTURTEA "SAREAN LANEAN"
Iratxe Etxabe Uriarte, Emilio Galera Lopez eta Gabi Goia Iparragirre
- 47..... BANCO DE RECURSOS DE ACCIÓN TUTORIAL
María del Carmen Muñoz Oroz, Itziar Irazabal Zuazua y Andrea Usoz Aldea
- 52..... PREGUNTAS MÁS FRECUENTES DE PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN EN EL INICIO DE INTERVENCIÓN EN CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA
Ainara Burdaspar Basterra, Charo Casas Oscoz, Carmen Paternain Miranda, Silvia Pinedo Burgos, Graciela Remesal Villar y M^a Jesús Remón Crespo

- 58 ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS GUÍA PARA EL PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO CON DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA
María Aranzazu Sagasti Munarriz, María Camino Echague Alcalde, Virginia Senosiain Garatea, Miren Bakarne Iragui Olo, M^a Reyes Iraola Saenz de Albéniz y Ainhoa Arzoz Urroz
- 67 ULERTU ETA ARTATU IKASGELETAN ADIMEN GAITASUN HANDIA DUTEN IKASLEAK
I. Alfonso Idoate, M. L. Aparicio Agreda, A. Ganuza Quel eta M. I. Soto Enériz
- 73 ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS-GUÍA PARA EL PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO CON NEAE
Amaia Erdozain Urdangarín, Isabel Ibarrola Goñi, M. José Mendive Lerendegui, M. Jesús Sanz Larruga, M. Teresa Toca López de Torre y M. José Ucar Estebán
- 76 REFLEXIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO
Gema Lopetegui Peñagaricano, María Lucía Oloriz Landa, Isabel Ruiz de Temiño Bravo, Elena Suescun Flamarique y Raket Suescun Flamarique
- 80 TRABAJO EN REDES: INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS
María R. Aguirre Sengáriz, Asun Casado Aragón y Blanca Conde Gómez
- 88 DETECCIÓN E INTERVENCIÓN SOBRE EL TRANSTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE
M^a Inés Ciria González, M^a Natividad Fernández Larrea, Marta García Pérez, Ana M^a Martínez Irisarri y Susana Sánchez Puente
- 95 GUIA PARA EL DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO DEL LENGUAJE USANDO EL CELF-V
Xabier Ariztegi Huarte, M^a Lourdes Delgado Casco, Rosa M^a Martínez Guillén y Marta Redondas Delgado
- 99 UNA ESTRATEGIA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA PARA EL ALUMNADO SIN IDIOMA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Eider Bacigalupe Idiondo, Tania Camino Sánchez, Maialen Ezker Díaz y Sandra Rúa Aguiar
- 103 DOCUMENTO GUÍA PARA EL PROFESORADO: ¿CÓMO MEJORAR LA RESPUESTA EDUCATIVA DENTRO DEL AULA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO?
Eva Fernández García, Sara Los Santos Navarro, Manuela Ángeles Ortiz González y Carlos Soler Huguet

INTRODUCCIÓN | SARRERA

Este libro es una compilación que recoge una serie de artículos escritos por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra y que forman parte del Plan de Coordinación de Orientación 2018-2019.

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

Este cuarto libro, titulado **Textos de orientación IV**, está compuesto por dieciocho artículos que recogen diferentes reflexiones y aspectos relacionados con las temáticas que el colectivo de Orientación ha considerado relevante para incidir en la mejora de la labor orientadora, como el análisis del perfil profesional de orientación en FP, la propuesta de un banco de recursos de Acción Tutorial, un análisis de las preguntas más frecuentes del profesional de Orientación cuando inicia su actividad en los centros de educación secundaria, etc. Todos ellos nos remiten a la complejidad que implica la labor orientadora y a la necesidad de continuar en este fructífero camino de construir un corpus de conocimiento compartido.

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.

Liburu hau bilduma bat da eta zenbait artikuluko biltzen ditu, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek idatziak eta Orientazioa Koordinatzeko 2018-2019 Planaren parte direnak.

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

Textos de orientación IV izeneko laugarren liburu honean hemezortzi artikuluko biltzen dira eta hainbat gogoeta eta alderdi jasotzen dute, Orientazio-jarduketaren hobetzean eragina izateko orientatzaileen kolektiboak esanguratsutat hartu dituen gaiekin erlazionaturik, besteak beste, LHko orientazio-profesionalaren profilararen analisia, Tutoritza-Ekintzarako baliabide multzo baten proposamena, bigarren hezkuntzako ikastetxeetan lanean hasten denean orientatzaileak dituen ohiko galderen analisia, eta abar. Hauek guztiek orientazio-jarduketak dakarren konplexutasunera eta ezaguera partekatua eragortzeko bide emankor honetan jarraitzeko beharrera bidaltzen gaituzte.

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



GUÍA DE APOYO PARA FACILITAR LA LABOR DE LAS ORIENTADORAS Y LOS ORIENTADORES DE NUEVA INCORPORACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Autoría:

Erkuden Azanza Elso

Begoña Cortés Ferro

Ana Beatriz Indaburu Azcárraga

Sara Merino Eza

Resumen

La labor del o la profesional de orientación es relevante en todas las etapas educativas. En el caso de Formación Profesional, además, se da la circunstancia de que este cometido dista mucho del trabajo que se realiza en el resto de las etapas. Los orientadores y orientadoras que se dedican a esta etapa forman un grupo muy reducido que ha contado con una gran estabilidad, pero en los dos últimos años se han producido cambios y nuevas incorporaciones que se prevé que también se presenten en un futuro. Por ello, se considera interesante el tener una guía de referencia que facilite, en gran medida, el trabajo a aquellos especialistas que se vayan a integrar en la etapa. Se trata de plantear una base que, en un futuro, pueda ser enriquecida y/o modificada por los distintos integrantes del grupo, en función de las prioridades o novedades que vayan surgiendo.

ANTECEDENTES

Como ya se ha apuntado, el trabajo a realizar por parte del orientador u orientadora en Formación Profesional es muy concreto y diferente del que se desarrolla en el resto de etapas. Asimismo, el número de profesionales de Orientación Educativa que están presentes en esta etapa es más reducido que en otras como Primaria o Secundaria.

Durante años, ha habido un grupo estable de orientadores y orientadoras en Formación Profesional, pero en estos dos últimos cursos se han producido cambios significativos en la plantilla como consecuencia de distintos factores (jubilaciones, concurso de traslados, etc.). Siguiendo en esta línea, se prevé que en cursos sucesivos también se vayan a originar nuevas incorporaciones.

Como consecuencia de estos acontecimientos, durante las reuniones mensuales de coordinación que se han ido llevando a cabo, han salido a relucir muchas dudas relacionadas con el trabajo diario que como orientadores y orientadoras de esta etapa realizamos. Por ello, se ha considerado acertada la realización de esta guía con el fin de dar respuesta a estas necesidades y poder agilizar el tratamiento de determinados temas, dejando abierta la posibilidad de enriquecer el documento siempre que se considere conveniente.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Crear una guía (actuaciones, marco legal, ayudas,...) que facilite la labor del orientador u orientadora que se incorpora a un centro de Formación Profesional.

Objetivos específicos:

- ✦ Crear un marco de referencia legal en relación a esta etapa educativa (Anexo 1).
- ✦ Dar a conocer una recopilación de protocolos de actuación para abordar diferentes situaciones (Anexo 2).

- ✦ Informar sobre las diferentes salidas académicas y profesionales para las diferentes etapas de FPB, GM y GS (Anexo 3).
- ✦ Crear un cronograma de actuaciones mensuales más importantes a llevar a cabo durante el curso (Anexo 4).

MÉTODO

El método utilizado para la elaboración de esta guía ha sido, principalmente, la recopilación de documentos, protocolos y legislación necesaria para la realización de nuestro trabajo como profesional de Orientación Educativa de un Centro de Formación Profesional.

Para ello, se ha recurrido tanto a la experiencia de aquellos profesionales que llevan tiempo en la etapa, como a la información que desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra se ofrece a través de su página web y/u otros cauces.

Tal y como venimos señalando, el objetivo de la guía es, entre otros, que quien la consulte pueda hacerse una idea general de lo que supone el trabajo de un orientador/a en esta casuística concreta y que pueda encontrar la información básica que necesite para el desempeño de su labor de una forma sencilla. Por ello, y con el fin de sintetizar lo máximo posible aquellos aspectos que se consideran fundamentales, se han planteado varias tablas-resumen que se pueden consultar en los anexos.

RESULTADOS

Dado que no es un trabajo de investigación, no podemos constatar unos resultados.

En próximos cursos, se podría hacer una valoración fiable de la utilidad y validez de esta propuesta, durante las reuniones mensuales de coordinación establecidas.

CONCLUSIONES

Dada la complejidad que representan las funciones de orientación en esta etapa educativa y la escasa referencia que hace el Decreto Foral 66/2010 de orientación con respecto al papel del profesional de orientación en Formación Profesional, se ha observado la necesidad de crear unas directrices generales, sin incidir en temas concretos como podrían ser la atención a la diversidad, propuestas para el plan de acción tutorial, etc.

Estas directrices quedan plasmadas en el presente trabajo y esperamos puedan facilitar el desempeño de la labor de los orientadores y orientadoras de Formación Profesional, que se incorporen por primera vez al grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

<http://todofp.es/inicio.html>

<http://www.unavarra.es/>

<http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

Documentos elaborados en los centros educativos y en el Negociado de Orientación

ANEXO 1

MARCO DE REFERENCIA LEGAL EN LA ETAPA FP

ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

■ FORMACIÓN PROFESIONAL

R.D. 1147/2011, de 29 de julio, Ordenación general de la FP del sistema educativo.

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-13118>

D.F. 54/2008, de 26 de mayo, sobre ordenación y desarrollo de la FP en Navarra.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29651>

■ FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

O.F. 66/2016, de 6 de junio, que regula la ordenación y el desarrollo de la **FP Básica** en Navarra.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=37553>

R.D. 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la **FP Básica**.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2360

■ TALLERES PROFESIONALES

O.F. 65/2016, de 6 de junio, que regula la ordenación y el desarrollo de **Talleres Profesionales** en Navarra.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=37557>

ADMISIÓN

■ O.F. 67/2016, de 6 de junio, por la que se regula el procedimiento de admisión para ciclos formativos de **FPB** y **Talleres Profesionales**.

http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2016/117/Anuncio-1/

■ O.F. 54/2016, del 29 de abril, sobre **admisión a ciclos de FP, enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño, así como al curso de acceso a ciclos de grado superior**, en centros públicos y concertados de Navarra, modificada por Orden Foral 53/2017.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=37368>

CENTROS

D.F. 63/2006, de 4 de septiembre, por el que se regulan los **Centros integrados** de formación profesional, modificado por Decreto Foral 79/2010.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=5222>

CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD

O.F. 2/2017, de 12 de enero, sobre solicitud de **certificados de profesionalidad y de acreditaciones parciales acumulables** por parte del alumnado de FP.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=38452>

CONVALIDACIONES

■ Orden ECD/1055/2017, de 26 de octubre, por la que se modifica la Orden ECD/2159/2014, de 7 de noviembre, por la que se establecen **convalidaciones entre módulos profesionales de formación profesional** del Sistema Educativo Español y medidas para su aplicación.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-12559

■ R.D. 1224/2009, de 17 de julio, de **reconocimiento de las competencias profesionales** adquiridas por experiencia laboral.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-13781-consolidado.pdf>

■ Resolución 749/2012, de 14 de diciembre, por la que se desarrollan determinados aspectos de la O.F. 52/2009, de 8 de abril, por la que se regula la **evaluación, titulación y acreditación académica** del alumnado de **formación profesional** en el sistema educativo en la comunidad foral de Navarra.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=27417>

EVALUACIÓN

■ FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Resolución 20/2017, de 9 de febrero, que regula la **evaluación, certificación y acreditación** académica del alumnado de **Talleres Profesionales** y modifica la Resolución 665/2014, de 15 de diciembre, regula la evaluación, titulación y acreditación académica del alumnado de **FPB**.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=38540>

■ FORMACIÓN PROFESIONAL

Resolución 749/2012, de 14 de diciembre, desarrollo de determinados aspectos de la OF52/2009.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=27417>

■ O.F. 52/2009, de 8 de Abril, que regula la **evaluación, titulación y acreditación** académica del alumnado de Formación Profesional, modificada por Orden Foral 86/2014.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29847>

ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO

O.F. 109/2011, de 12 de julio, **regula la evaluación, titulación y certificación** académica del alumnado de Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño en Navarra, modificada por O.F. 49/2013.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=13523>

RECLAMACIONES AL PROCESO DE EVALUACIÓN

O.F. 49/2013, de 21 de mayo, establece el sistema de reclamaciones en el proceso de evaluación al alumnado de enseñanzas no universitarias impartidas en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=32119>

FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

O.F. 45/2009, de 2 de abril, regula el desarrollo del **módulo de Formación en Centros de Trabajo**, modificada por O.F. 34/2013, de 5 de abril.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29823>

ANEXO 2

RECOPIACIÓN PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN

- Protocolo de actuación en casos de **absentismo escolar**.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/590071/Protocolo+en+casos+de+absentismo+escolar/47bcf86f-c161-4cda-ab8e-b15d4a07f072>

- Protocolo de actuación ante **agresiones externas al personal** del Departamento de Educación.

https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57782/Agresiones_web_Cas.pdf/b11014a3-f7da-4495-ab22-55f1acd0eb19

- Protocolo de actuación en casos de **acoso escolar**.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/616981/acoso+escolar.pdf/17ce7bf1-57a9-4f96-9f7d-571ba2fb3b23>

- Protocolo de prevención y actuación antes **conductas suicidas**.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/Suicidio.pdf/b5374981-511a-40ed-82c5-7c74bc23b049>

ANEXO 3

ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LAS DIFERENTES ETAPAS (ESO, FPB, GM Y GS)

PASARELAS (en Navarra)			
DESDE ESO	DESDE FPB	DESDE GM	DESDE GS
Con título: GM (15 plazas)	Con título de FPB: GM (3 plazas, preferencia familia profesional)	Con título de GM: GS, la nota da la prioridad de acceso. Posibilidad de bonificación con curso de acceso.	Con título de GS: Universidad, no existe preferencia de grado, se puede hacer la parte específica de la EVAU para subir nota, si el grado y el ciclo tienen relación, existen convalidaciones.
Sin título: Prueba de acceso a GM (2 plazas + requisito edad para hacer la prueba)	Con título de FPB y ESO: a GM se elige vía de acceso (ESO 15 plazas, FPB 3 plazas)	Sin título: a GS a través de Prueba de acceso a GS, (reuniendo los requisitos). 2 plazas.	Con el título de GS: otro GS o GM (entran en el cupo de 2 plazas de pruebas de acceso, por detrás de los de la prueba).
Sin título: FPB		Con título: a otro GM, (entran en el cupo de 2 plazas de pruebas de acceso, por detrás de las/os de la prueba).	



INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL:

- Bolsa de empleo del centro.
- Realizar Cursos de Formación para el Empleo.
http://www.navarra.es/home_es/Temas/Empleo+y+Economia/Empleo/
- Acceder a Programas de Garantía Social/Sistema de Garantía Juvenil.
- Servicio Navarro de Empleo: inscribirse.

CICLOS DE FP, DURACIÓN, TITULACIÓN Y NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL:

CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	DURACIÓN	TITULACIÓN	NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL
FPB	2 AÑOS	AUXILIAR EN...	NIVEL 1
GM	2 AÑOS	TÉCNICO EN...	NIVEL 2
GS	2 AÑOS	TÉCNICO SUPERIOR EN...	NIVEL 3
CFPE	4 AÑOS	ACREDITACIÓN	----

ANEXO 4

CRONOGRAMA DE ACTUACIONES MENSUALES:

SEPTIEMBRE	Traspaso de información entre orientador/a del curso pasado y el/la del presente curso si procede.
	Actualizar las carpetas del alumnado en el archivador (comprobar con EDUCA y listados ...).
	Transmisión a los tutores/as de la información facilitada por los Centros de Secundaria o del curso anterior sobre alumnado nuevo con NEE. Solicitar a los orientadores/as de centros origen.
	Jornada de acogida al profesorado nuevo.
	Recopilar listado con alumnado de FP Básica; FP E y procedencia en la Secretaría.
	Realizar los Planes anuales de Orientación: Plan anual de actuación (PAA), PAT, POAP, PAD) y Plan de Convivencia. (revisar memorias del curso anterior).
	Revisar los cursos de formación... posibles inscripciones.
OCTUBRE	Informar sobre las Becas y ayudas para los alumnos/as de enseñanzas postobligatorias y para alumnos/as con necesidades educativas especiales (MEC y Navarra).
	Preparación evaluación inicial. Asistencia a las sesiones que interesen. (Imprescindible FPB y FPE)
	Actuaciones a partir de las decisiones de la evaluación inicial.
	Reunión inicial con delegados/as: información sobre servicio de Orientación.
	Fin octubre/noviembre: Actualizar CENSOS en el EDUCA.
	Contactar con los diferentes colaboradores/as en actividades del PAT para cerrar fechas y actividades.

NOVIEMBRE	Seguir con la actualización del Censo EDUCA.
	Revisión documentación de información alumnado.
	Seguir con la planificación y organización de las actividades del PAT y POAP.
	Primera evaluación. Asistencia a sesiones (especialmente grupos con NEE o NEAE y FPB, FPE).
	Actuaciones a partir de las decisiones de la evaluación: revisión y seguimiento de medidas.
DICIEMBRE	Actuaciones-seguimiento alumnado a partir de la 1ª evaluación.
	Seguir con la planificación y organización de las actividades del PAT y POAP.
	Comienzo de las modificaciones de los folletos de orientación para el alumnado Según centros tomar parte en la preparación del proceso de prematricula.
	Colaboración en la petición de recursos extraordinarios si procede y se cumple con los requisitos.
ENERO	Programación de las charlas de orientación de estudios. Hacer calendario.
	Terminar, si es el caso, con la actualización del Censo EDUCA (según la fecha que nos soliciten).
	Seguimiento-evidencias de los planes de trabajo de Orientación: PAA, DCAT, PAT, POAP, PAD, Convivencia.
	Becas de Educación Especial y ayudas del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del Gobierno de Navarra.

FEBRERO	Convocatorias para el próximo curso (inscripciones a pruebas de acceso, ciclos y cursos preparatorios).
	Según los plazos que se determinen, realizar el Informe de adaptaciones curriculares para las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio/Grado Superior.
	Actualizar documentos informativos.
	Programación de la orientación de estudios –calendario-. Acuerdo con los tutores/as para entrar en sus clases para encuestas/charlas de orientación/entrega de folletos informativos.
	Segunda evaluación. Asesoramiento al profesorado, revisión de las medidas establecidas.
	Prácticas alumnado CFPE.
MARZO	Según los plazos que se determinen, realizar el Informe de adaptaciones curriculares para las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio/Grado Superior.
	Jornadas de puertas Abiertas. Información a los centros participantes y público en general. Publicidad.
	Realización de las charlas de orientación estudios (antes de que se marchen a la FCT).
	Seguimiento-evidencias de los planes de trabajo de Orientación: PAA, DCAT, PAT, POAP, PAD, Convivencia...
	Solicitud de adaptaciones para la evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad. EVAU.
ABRIL	Asistencia a la 3ª evaluación de los grupos que se van a la FCT. Determinar medidas y actuaciones.
	Según plazos, realizar el Informe de adaptaciones curriculares para las pruebas de aptitud artística.
	Seguimiento alumnado.
	Reunión con familias para la reorientación del alumnado que lo precise, especialmente alumnado vaya a un Taller Profesional.



MAYO	Planificación final de curso.
JUNIO	Pruebas de Acceso a FP y EvaU. (Si es necesario acompañar al alumnado de Grado Superior que quiera subir nota a las pruebas de acceso a la universidad*).
	Memorias de los planes anuales (PAA, PAT, POAP, PAD...)
	Propuestas de mejora para el siguiente curso.
	Evaluaciones Finales
	Certificado de orientación (reserva plaza FP). Acreditación de la condición de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, si lo solicitan.
	Cierre del curso: revisar registros de intervención con el alumnado, carpetas, transmisión de resultados finales a otros agentes (salud mental, s.sociales, familias...), realizar un resumen de las intervenciones más relevantes con el alumnado de cara al traspaso de orientación del curso siguiente.
A LO LARGO DEL CURSO	Seguimiento alumnado.
	Asistencia a las reuniones del Plan de Coordinación de Orientación (de obligado cumplimiento).
	Informes de evaluación psicopedagógica prescriptivos según la normativa vigente y/o la "Guía actualización de la ficha NEAP del programa de gestión EDUCA del curso 18/19"
	Asesoramiento, intervención psicopedagógica con el profesorado, alumnado y familias.
	Reuniones de coordinación con las familias con hijos/as de NEAE y especialmente con el alumnado que presenta NEE.
	Coordinación con las entidades externas: Servicios Sociales de, Salud, CREENA...



ANÁLISIS DEL PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR/A EN FP

Autoría:

M^a Puy Cabestrero Echeverría

Patricia Díaz Fontenla

Pedro González Felipe

Alicia Oria Iriarte

Txon Vega Osés

Resumen

El orientador u orientadora de Formación Profesional realiza una serie de tareas propias de esta etapa postobligatoria diferentes a las exigidas en otras etapas educativas, pero también muchas tareas similares que, en principio, no son tenidas en cuenta de cara a definir su perfil profesional. Este trabajo ha supuesto una reflexión sobre el perfil profesional específico del orientador/a en FP, dejando de manifiesto su presencia e intervenciones no solo en aspectos de orientación académica y laboral sino también en atención a la diversidad, asesoramiento a equipos docentes, alumnado y familias, colaboración en diferentes programas y Planes de centro, etc.

Por otra parte, hemos investigado sobre propuestas y modelos de orientación en Formación Profesional en otros países, lo que nos lleva a plantear cómo podría mejorarse con el fin de elaborar un perfil profesional más ajustado a la realidad laboral de la orientación en la futura FP.

ANTECEDENTES

El concepto de **Orientación** en Formación Profesional (FP) ha ido cambiando en la medida que lo ha hecho la estructura organizativa de la propia FP. Hasta los primeros años de este S. XXI, las enseñanzas de FP han convivido en los centros navarros con las de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, al igual que se sigue haciendo en la actualidad en la mayoría de las CC.AA. Es a partir de esas fechas, y como consecuencia del desarrollo de la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y la Formación Profesional, cuando desde el propio Gobierno de Navarra se toma la decisión de estructurar la FP en torno a centros exclusivos (llamados Centros Integrados Politécnicos) que permitan integrar todas las modalidades de FP, reglada, continua y para el empleo, con un esquema más flexible y posibilista.

A partir de esa decisión, nuestros centros de FP pasan a “contener” exclusivamente enseñanzas postobligatorias, por tanto voluntarias, y parece comúnmente aceptado que las necesidades de Orientación se centren en el ámbito de la orientación profesional y la búsqueda y el acceso al empleo, campo en el que los profesionales de la Orientación Educativa comparten espacios con el profesorado de FOL y los Departamentos de Actividades Externas que se empiezan a crear en los centros.

El Decreto Foral 66/2010 que regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra parece alinearse en esa dirección cuando solo tiene en cuenta las funciones de los Orientadores/as en FP, en la Disposición Adicional Única, y los coloca en los centros en la estructura de Información y Orientación sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones:

- ◉ El profesorado de orientación educativa que desempeñe funciones en centros de FP, además de las funciones propias de la orientación educativa, podrá realizar funciones de información y orientación general sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones y su implantación en Navarra, incluido el procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia.

- ◉ El profesorado de orientación educativa se integrará en la estructura del centro que realice las funciones de información y orientación profesional y podrá ocupar la jefatura de dicha estructura.
- ◉ Sin embargo la situación de los Centros de FP, ha tenido una evolución bastante diferente a la planteada en ese DF 66/2010 aún vigente, debido a una serie de situaciones sobrevenidas:
- ◉ La sustitución en el curso 2014/2015 de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), considerados como un recurso de atención a la diversidad en la Educación Obligatoria, y por tanto presentes en muchos centros de secundaria y en instituciones sin ánimo de lucro, por la FPB, considerada como enseñanza postobligatoria e impartida casi en exclusiva en los centros de FP (pero con parte del alumnado en edad de escolarización obligatoria).
- ◉ La presencia en los centros de FP de Programas de FP Especial (PCPIE, actualmente CFPE), con un alumnado que proviene de un recorrido educativo de educación especial que necesita de una atención y seguimiento pedagógico especializado.
- ◉ El establecimiento de una rama de la ESO exclusivamente pensada para el acceso a Grado Medio, donde se acumula el alumnado de 4º curso (Enseñanzas Aplicadas) proveniente de PMAR, con diversas NEAE (bajos niveles cognitivos, dificultades de aprendizaje, incorporación tardía, etc.).
- ◉ La admisión a los ciclos de FP regula el procedimiento de reserva de plazas para personas con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo para cada ciclo formativo, lo que supone una mayor presencia de alumnado diverso en las aulas de FP.
- ◉ El escaso desarrollo de las partes de los Centros Integrados correspondientes a la formación para el empleo y la formación continua de los trabajadores, así como su baja participación en los procesos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales.

Estas circunstancias, junto a la aún fuertemente arraigada creencia social que existe en nuestro país sobre la preponderancia de los estudios universitarios, han hecho que la FP vuelva a recoger, sobre todo en la FPB, a un alumnado procedente del fracaso escolar con un fuerte componente de dificultades conductuales y problemas sociales, de origen inmigrante o de minorías desfavorecidas, al que se le cierra el camino escolar “normalizado” aún en edad de enseñanza obligatoria.

En la medida que la mayoría de los centros de FP tienen un carácter comarcal, desde los IES se va generalizando una derivación a la FPB de su alumnado disruptivo y hacia el GM al alumnado que termina la ESO por Enseñanzas Aplicadas, gran parte del mismo con evidentes problemas de nivel cognitivo. Todo ello hace que nos encontremos en un centro medio de FP una cantidad ingente de alumnado en su censo de necesidades específicas de apoyo educativo.

Debido a todo lo mencionado, en los centros de FP actuales se evidencian también claras necesidades relacionadas con el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las generadas por otro tipo de problemáticas de tipo personal, conductual, social y emocional en las que se debe de intervenir desde la Orientación Educativa. Por ello será necesario redefinir las funciones y ámbitos de actuación de los profesionales de Orientación Educativa en la FP, incluyendo en ellas toda la compleja problemática a la que se debe dar respuesta.

OBJETIVO

Analizar las funciones desarrolladas por el orientador u orientadora en los centros de FP, al objeto de incluirlas en la nueva normativa que regule la Orientación en Navarra.

MÉTODO

La propuesta metodológica es de reflexión y análisis en el marco de cuatro grandes áreas de intervención del orientador/a en FP:

1. Asesoramiento Psicopedagógico

Se considera que la FP tiene un carácter “finalista”, es decir, que dota a las personas de unas competencias para acceder a una profesión determinada; por ello, los posibles ajustes metodológicos deberían de estar orientados a facilitar el acceso al currículo. Sin embargo, esto está resultando insuficiente dadas las características actuales de gran parte del alumnado que está cursando FPB, la gran cantidad de alumnado de Ciclos Formativos con diversos diagnósticos de necesidades específicas de apoyo educativos, incorporaciones tardías, trastornos de salud mental, etc.

Por ello, y sin renunciar a la adquisición de las competencias, se ve necesario ajustar la práctica docente y la atención diferencial a este tipo de alumnado para lograr cumplir los objetivos de los Ciclos Formativos. En este aspecto, el papel de la Orientación en el campo del asesoramiento psicopedagógico es totalmente necesario.

2. Dificultades individuales

Como decíamos anteriormente, las características individuales del alumnado actual de la FP requieren de una atención continua y una estrecha relación con diversos servicios externos, imprescindibles para intentar dar una respuesta social conjunta a las necesidades de ese alumnado

3. Orientación Académica y Profesional

El ajuste de las condiciones personales del alumnado a las características de las diferentes ramas de la FP y su posterior inserción laboral han sido las áreas preferentes de actuación con las que se ha identificado el trabajo de la Orientación Educativa en FP, y debe de seguir siendo un campo importante de acción.



A ello debería unirse nuestra participación en los procesos de colaboración con el entorno productivo, como el proceso de acreditación de las competencias adquiridas en la vida laboral que requieren de un amplio complemento de orientación vocacional y complementos de formación.

4. Participación en los Planes Institucionales de los Centros de FP

Es evidente, y está totalmente regulada, la participación de orientadores y orientadoras en los Planes de los centros educativos. Aspectos como la Convivencia y su desarrollo en Comisión y Planes específicos, el Plan de Actividades Complementarias, el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Acción Tutorial, suelen recaer entre las tareas típicas de la Orientación tanto en los Centros de enseñanzas obligatorias como en los centros de FP. A ello debemos sumar la presencia del profesional de la orientación en las estructuras básicas del centro: CCP, Jefatura del Departamento de Orientación, así como en tareas de definición de las líneas estratégicas y el Plan Anual de Actuaciones de los Centros.

Por tanto está más que justificada la elevada necesidad de contar con la figura del orientador/a educativo/a en la FP, así como la de definir y ajustar en la nueva normativa que regule la Orientación Educativa en Navarra sus funciones específicas en el ámbito de la FP.

RESULTADOS

El Decreto Foral 66/2010 no explicita las funciones desarrolladas por los orientadores y orientadoras de Formación Profesional. En función de nuestra experiencia en este puesto, recogemos en el siguiente cuadro las diferentes funciones que se desarrollan. Algunas son similares a las funciones propias de cualquier etapa educativa, y otras son específicas del puesto en FP. Destacamos en **rojo** las funciones que son propias de orientación en FP.



ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO	DIFICULTADES INDIVIDUALES	ORIENTACIÓN ACADÉMICO- PROFESIONAL	PARTICIPACIÓN EN PLANES INSTITUCIONALES DE CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> ✦ Asesoramiento de alumnado en cuestiones de índole personal, trayectoria académica y/o momentos de transición. ✦ Asesoramiento al profesorado en implementación de nuevas metodologías. ✦ Colaboración con el equipo docente para la adopción y seguimiento de medidas de adaptación de acceso al currículo (especialmente en evaluaciones iniciales y parciales). ✦ Asesoramiento a los tutores de FCT de las empresas participantes sobre a las características del alumnado con NEAE. ✦ Asesoramiento a las familias. ✦ Asesoramiento a la CCP proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Detección, valoración y seguimiento de las características y condiciones personales, familiares, sociales (...) que pueden afectar al proceso de aprendizaje del alumnado. ✦ Recogida de información de Etapas educativas anteriores (solicitud de informes a centros de origen) mediante informes y coordinación personal y/o telefónica. ✦ Identificación de las necesidades educativas (si no ha sido realizada en etapas anteriores) y/o seguimiento de las necesidades de diferente índole. ✦ Desarrollar, en los casos pertinentes, evaluaciones psicopedagógicas y emitir el informe correspondiente. ✦ Desarrollo y seguimiento de adaptaciones de acceso individuales. ✦ Desarrollo de planes de prevención de dificultades de aprendizaje (alumnado, equipo docente) ✦ Desarrollo y seguimiento de planes de intervención educativa. ✦ Colaboración y coordinación con instancias externas: CREENA, Salud Mental, Servicios Sociales, asociaciones específicas, etc. ✦ Actualización del censo EDUCA. ✦ Ayuda al alumnado en solicitud de becas y ayudas para alumnado de postobligatoria. ✦ Apoyo y acompañamiento al profesorado en situaciones de especial dificultad con el alumnado y/o familias (escucha, asesoramiento, apoyo en las reuniones con familias, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Información sobre opciones e itinerarios al finalizar el ciclo o en momento de abandono del mismo. De cara a la inserción sociolaboral. ✦ Asesoramiento a alumnado y familias sobre las diferentes opciones académicas, formativas o profesionales en función de las características, intereses y posibilidades del alumno-a. ✦ Intervención ante situaciones de conflicto vocacional. ✦ Acciones de movilidad y orientación profesional en el marco de proyectos de internacionalización. ✦ Realización de informes de adaptaciones para pruebas de acceso y EvAU. ✦ Acreditación de la condición de alumnado con NEAE para la reserva de plaza en Ciclos Formativos. ✦ Asesoramiento al alumnado sobre: Certificados de Profesionalidad; acreditación de competencias; pruebas libres; etc. ✦ Coordinación con periodicidad fija con otros recursos del entorno (profesorado de FOL, orientadores/as profesionales de las agencias de empleo, Red de zona, etc.). ✦ Participación activa en las visitas de centros de la ESO para conocer la oferta formativa de nuestros centros. ✦ Coordinación con el equipo de inserción laboral del CREENA en referencia a la continuidad de estudios o inserción laboral del alumnado de FPE. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo, seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad. ✦ Planificación, coordinación y desarrollo el Plan de Orientación Académica y Profesional para cada curso académico. ✦ Participación en el Plan de Convivencia y/o en la Comisión de Convivencia. ✦ Planificación, coordinación y evaluación del Plan de Acción Tutorial. ✦ Realización de la memoria y propuestas de mejora del PAD, el PAT, Plan del Departamento, etc. ✦ Coordinación entre los profesionales del Departamento de Orientación como Jefes de Departamento. ✦ Participación como miembro de la CCP. ✦ Asistencia a las reuniones del Plan de Coordinación de Orientación. ✦ Participación en las sesiones de evaluación. ✦ Participación en la definición y seguimiento del Plan Estratégico del Centro y en los programas específicos derivados del mismo. ✦ Participación en Programas de innovación (SKOLAE, KIMUA, PYIRENE FP, etc.).



CONCLUSIONES

Es necesario implantar un modelo de orientación profesional que conjugue los gustos y el talento de cada joven con las necesidades reales de la economía, a la vez que aproxime el mundo educativo y el entorno productivo mediante la creación de alianzas entre los actores más relevantes. Es necesaria una coordinación no solo desde dentro de cada centro educativo, sino también con los diferentes actores del proceso fuera de los centros.

(Guía de Orientación Profesional Coordinada de la Fundación Bertelsmann)

- La labor de orientación en Formación Profesional en lo referente a futuros itinerarios y salidas académicas y laborales se reparte en los centros entre diferentes profesionales: Profesorado de FOL, profesorado técnico, profesorado tutor y orientadores educativos. Somos conscientes de que muchas veces estas funciones se solapan por falta de coordinación entre los diferentes agentes.
- Creemos necesaria una red de trabajo entre los diferentes agentes presentes en los centros, así como una relación con agentes externos (Servicio Navarro de Empleo) para abarcar la orientación profesional del alumnado de forma coordinada e integrada.
- Actualmente la figura del orientador u orientadora de centro asume multitud de funciones que hemos recogido en el cuadro anterior, esta sobrecarga de trabajo dificulta una adecuada orientación profesional que podría rentabilizarse si se realizase de manera conjunta con el profesorado-tutor y de FOL así como con los orientadores laborales del Servicio Navarro de Empleo. Si así fuese, conoceríamos de primera mano las ofertas laborales y de formación del Sistema de Garantía Juvenil sin tener que dedicar tiempo y esfuerzo a buscarlas, de manera que pudiésemos orientar de forma más eficaz al alumnado que termina estudios o que decide abandonarlos. Por otro lado, la coordinación con el profesorado de FOL y el profesorado tutor evitaría el solapamiento de intervenciones y búsqueda de información, mejorando la eficacia mediante el reparto de tareas.

A partir del análisis de los datos expuestos anteriormente consideramos necesario por tanto:

1. Definir de forma clara las funciones en la orientación laboral de los distintos agentes que intervienen dentro del centro educativo (FOL, Departamento de Actividades Externas, tutores/as FCT) estableciendo redes de colaboración y ayuda para garantizar la coherencia de las intervenciones del centro dentro de este ámbito así como el desarrollo de planes de innovación relacionados con la transición al mundo laboral.
2. Considerar las funciones del Orientador de FP en los proceso de Acreditación de competencias.
3. Asignar al orientador/a las tareas referentes a la orientación académica, en colaboración con tutores/as y Equipos Docentes.
4. Dadas las características del actual y previsiblemente futuro, alumnado de FP, es necesario incluir entre las funciones de la orientación en FP las labores de asesoramiento psicopedagógico, entre las que se pueden incluir adaptaciones de acceso al currículo, ajustes metodológicos en la docencia, proyectos de innovación educativa junto con el profesorado.
5. Concretar las intervenciones de los profesionales de Orientación en la FP en el área de apoyo, asesoramiento y crecimiento personal del alumnado.
6. Fijar las funciones derivadas de su intervención en el ámbito de la resolución de conflictos y como elemento fundamental en el trabajo de la comisión de Convivencia.
7. Asignar al orientador en FP, al igual que en los demás centros, la labor de coordinación con instancias externas al centro que se relacionan con nuestro alumnado y sus familias; Servicios Sociales, sanitarios, Asociaciones...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Guía de Orientación profesional coordinada de la Fundación Bertelsmann. Manual práctico para una orientación profesional de calidad en el ámbito educativo. Coordinador de la revisión de la 2ª edición: Juan José Juárez Calvo. Barcelona, 2018.

Orientación Profesional. Guía para responsables políticos. OCDE, 2004.



ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA LA ETAPA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Autoría:

Itsaso Erro Gamboa
Ana Inés Garro Ozcoidi
Egiarte Goikoetxea Cia
Elisabet Luri Lecumberri
Lore Orozco Egiluz
Helena Piérola Comas

Resumen

Este trabajo pretende proporcionar una batería de documentos de atención a la diversidad en la etapa de Formación Profesional con el objetivo de facilitar la atención de las necesidades educativas del alumnado, y poder así individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos documentos establecerán las medidas organizativas y metodológicas para atender las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumnado. De todos ellos, y debido a las limitaciones espaciales del presente artículo, incluimos cuatro que consideramos imprescindibles para incluir en nuestro proceso de Atención a la Diversidad: “Solicitud de información al alumnado y/o familias”, “Hoja de derivación a orientación”, “Seguimiento de NEAEs” y “Adaptaciones de acceso para el alumnado con NEAE”.

ANTECEDENTES

Desde el grupo de orientadoras-es de FP se ha visto la necesidad de crear y compartir documentos que atiendan a la diversidad del alumnado, dado que hay pocos materiales y muy heterogéneos para esta etapa en concreto. Se añade además la dificultad para acceder a la información relativa a las NEAEs del alumnado en etapas anteriores así como la escasa coordinación entre etapas.

OBJETIVOS

- ✦ Asegurar la equidad que garantice la igualdad de oportunidades.
- ✦ Facilitar la atención de las necesidades educativas del alumnado.
- ✦ Fomentar la coordinación entre los diferentes agentes educativos.
- ✦ Establecer las medidas organizativas y curriculares para atender las necesidades específicas de apoyo educativo.
- ✦ Flexibilizar la respuesta educativa.

MÉTODO

Para realizar estos documentos hemos revisado bibliografía, artículos,... sobre fundamentación teórica. Además de recopilar documentos recogidos en distintos planes de atención a la diversidad. Con todo ello hemos creado nuevos documentos que atendieran mejor a los objetivos planteados en esta publicación.

RESULTADOS

Como resultado hemos realizado:

- **“Solicitud de información al alumnado y/o familias”**. Este documento solicita al alumnado, o a las familias en el caso del alumnado menor de edad, la información necesaria para actualizar y confirmar los datos relativos a las NEAEs. Se facilita a todo el alumnado en el mes de septiembre.
- **“Hoja de derivación a orientación”**. Facilita la comunicación y registra la información relativa a la solicitud de intervención entre el equipo docente y el Departamento de Orientación.
- **“Seguimiento de NEAE por grupo”**. En el presente documento se detallan las necesidades específicas de apoyo educativo de cada alumno/a, así como las medidas de acceso acordadas que se pondrán en marcha para atenderlas, posibilitando el seguimiento de las mismas.
- **“Adaptaciones de acceso para el alumnado con NEAE”**. Recoge las propuestas de medidas organizativas y metodológicas, conductuales y socioemocionales, estrategias para exámenes y evaluaciones, así como pautas específicas para las dificultades de lecto-escritura.

CONCLUSIONES

En nuestra labor orientadora detectamos que no resulta fácil el traspaso de información en el acceso a la etapa de Formación Profesional. Justo llega información al centro de las solicitudes de reserva de plaza por NEEs o NEAEs. En algunos casos los centros de procedencia no utilizan EDUCA. En otros los diagnósticos no se han revisado... A la espera de las mejoras en EDUCA para que facilite el traspaso de información, consideramos que todos estos documentos son necesarios para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado en la etapa de la Formación Profesional acorde a sus necesidades asegurando así la igualdad de oportunidades.



BIBLIOGRAFÍA

- J. Colley (2005). *Trabajar con alumnado con síndrome de asperger en secundaria*. Thenational Autistic Society: Andalucía.
- N. Alonso y Cols. (Sin fecha). *Hacia un modelo de de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de Asperger*. Apúntate-Uam: Sevilla
- Departamento educación Gobierno de Navarra (2012). *Entender y atender al alumnado con trastornos de aprendizaje TEA en las aulas*. CREENA: Navarra
- Departamento educación Gobierno de Navarra (2012). *Entender y atender el alumnado con déficit de atención e hiperactividad TDAH en las aulas*. CREENA: Navarra
- Plan atención a la diversidad (2018-2019). CIP Virgen del camino.
- Plan atención a la diversidad (2018-2019). CI María Ana Sanz.

ANEXO I

SOLICITUD DE INFORMACIÓN A ALUMNADO Y/O FAMILIAS

Estimados alumnos/as:

Desde el Departamento de Orientación queremos daros la bienvenida y además solicitaros **documentación actualizada que pueda ser relevante** para ajustar la respuesta educativa a vuestras posibles necesidades.

La información de la que disponemos es muy limitada, por ello necesitamos contar con copias de informes y certificados actuales:

- **Informes médicos:** diagnósticos que afecten al aprendizaje o que deban tenerse en cuenta para responder adecuadamente desde el centro (TDAH, trastorno de lectura o escritura, trastornos mentales, orgánicos: diabetes, epilepsia, parálisis, cardiopatías, etc.)
- **Informes de gabinetes o médicos privados:** diagnósticos, evaluaciones psicopedagógicas, pautas de intervención o programas (para que los informes clínicos de entidades privadas tengan validez es necesario que aparezca el Número de Registro Sanitario).
- **Certificados de discapacidad** en periodo de validez (aportar las 2 hojas).
- Certificados de Servicios Sociales para familias usuarias del servicio o que perciben Renta Garantizada u otros tipos de ayudas sociales, con el fin de poder percibir la ayuda económica del Gobierno de Navarra.
- **Sentencias judiciales** que deban tenerse en cuenta en el centro.
- Otros informes que consideréis significativos para desempeñar mejor nuestra labor.

Podéis hacernos llegar la documentación entregándola directamente a la orientadora (Departamento de Orientación) o por correo postal dirigido al centro, a la atención de la orientadora. Todo documento recibido se custodiará garantizando su confidencialidad.

Para resolver cualquier duda, podéis llamar al

Fecha límite de entrega:de septiembre.

Os agradecemos de antemano vuestra colaboración.

Un saludo.

Departamento de Orientación

Pamplona, a de 20.....



ANEXO II

HOJA DE DERIVACIÓN A ORIENTACIÓN

CURSO 202..... – 202.....

Fecha: / / 202.....

Tutor/a: Grupo:

Nombre del alumno/a:

Fecha de nacimiento:

1. Motivo de la solicitud de intervención:

Dificultades en (marcar la casilla correspondiente):

- El aprendizaje. La aceptación de normas.
- La integración en el grupo. Otros:

2. Descripción de la situación:

.....

3. Información que consideres significativa respecto al alumno/a:

- Rendimiento escolar:
- Actitud (en el estudio, con compañeros/as, profesorado,...):
- Faltas de asistencia (justificadas / no justificadas):
- Otros:

4. Qué se ha hecho hasta el momento para intentar mejorar la situación desde:

- Los diferentes módulos:
- La tutoría (con el grupo, con el alumno/a, en colaboración con la familia,...):

5. ¿Qué cambios has observado a partir de las actuaciones descritas en el punto anterior:

6. Describe qué ayuda concreta demandas al Departamento de Orientación y/o la orientadora:

Departamento de Orientación



ANEXO III

FICHA DE ALUMNADO CON NEAE POR GRUPO

GRUPO:	TUTOR/A:	CURSO:			
ALUMNO/A:	NEAE	PROPUESTA MEDIDAS Eval. Inicial	SEGUIMIENTO		
			1ª Eval.	2ª Eval.	Eval. Final
	Informe:	<input type="checkbox"/> SEGUIM. ESPECIAL <input type="checkbox"/> UBICACIÓN <input type="checkbox"/> EXÁMENES-TIEMPO <input type="checkbox"/> ADAP. ACCESO (ANEXO) <input type="checkbox"/> OTROS*:			
	Informe:	<input type="checkbox"/> SEGUIM. ESPECIAL <input type="checkbox"/> UBICACIÓN <input type="checkbox"/> EXÁMENES-TIEMPO <input type="checkbox"/> ADAP. ACCESO (ANEXO) <input type="checkbox"/> OTROS*:			
	Informe:	<input type="checkbox"/> SEGUIM. ESPECIAL <input type="checkbox"/> UBICACIÓN <input type="checkbox"/> EXÁMENES-TIEMPO <input type="checkbox"/> ADAP. ACCESO (ANEXO) <input type="checkbox"/> OTROS*:			
	Informe:	<input type="checkbox"/> SEGUIM. ESPECIAL <input type="checkbox"/> UBICACIÓN <input type="checkbox"/> EXÁMENES-TIEMPO <input type="checkbox"/> ADAP. ACCESO (ANEXO) <input type="checkbox"/> OTROS*:			
	Informe:	<input type="checkbox"/> SEGUIM. ESPECIAL <input type="checkbox"/> UBICACIÓN <input type="checkbox"/> EXÁMENES-TIEMPO <input type="checkbox"/> ADAP. ACCESO (ANEXO) <input type="checkbox"/> OTROS*:			

*Agrupamientos, desdobles, utilización de recursos externos, renuncia a convocatoria, anulación de matrícula...

ANEXO IV**ADAPTACIÓN DE ACCESO PARA ALUMNADO CON NEAE**

ALUMNO/A: CURSO:

GRUPO: TUTOR/A:

El equipo docente considera pertinente adoptar las siguientes medidas de ajuste seleccionadas con una **X**, en respuesta a las necesidades educativas del alumno/a:

MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS**ORGANIZACIÓN DEL AULA O TALLER**

Reducir distractores: Evitar elementos distractores, ventanas, pósters, objetos atractivos, etc.	
--	--

Ubicar al alumno/a cerca del profesor/a, lo que permite su supervisión frecuente de manera discreta.	
--	--

Situarle entre compañeros/as que le ayuden y sirvan de modelo.	
--	--

Colocar el horario y calendario de trabajos, exámenes,... en el tablón del aula.	
--	--

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Iniciar la sesión con un esquema o guión de lo que se va a trabajar visible.	
--	--

Favorecer el contacto con el alumno/a: miradas, gestos, acercase a su mesa...	
---	--

Verificar que el alumno/a tiene preparado el material necesario para realizar la actividad.	
---	--

Estructurar las sesiones de forma que resulten dinámicas y motivadoras.	
---	--

Crear rutinas que posibiliten una mejor organización de las sesiones y permitan al alumnado anticipar lo siguiente.	
---	--

Asegurarse de que el alumno/a se da cuenta de los cambios de actividad.	
---	--

Utilizar diferentes formas de presentación del contenido que guíen la tarea y faciliten la secuenciación y organización de la misma: Apoyo visual simultáneo a la información verbal: Imágenes, diagramas, esquemas...	
--	--

Presentar la tarea siempre que sea posible, en pasos secuenciales.	
--	--

Simplificar al máximo la información: Instrucciones claras, pocas, repetidas con frecuencia.	
--	--

Asegurarse de la comprensión de lo explicado, realizando preguntas sencillas y frecuentes sobre lo fundamental.	
---	--

Explicar con detalle, de forma individual si es necesario, los procedimientos de resolución de las actividades o tareas que se plantean, así como ayudar al alumno/a en su planificación.	
---	--

Hacer que pida ayuda sin anticiparnos a lo que necesite o verificar que el alumno/a entienda las instrucciones.	
---	--

Permitir más tiempo para realizar los trabajos y actividades.	
---	--

Verificar que anota las fechas de entrega de trabajos, exámenes...	
--	--

ASPECTOS CONDUCTUALES Y SOCIO - EMOCIONALES

Establecer y consensuar normas, límites y consecuencias claras, que regulen el funcionamiento del aula.	
---	--

Permitir válvulas de escape: ej: posibilitar movimientos controlados (avisos al conserje, hacer fotocopias...).	
---	--

Separar la persona del acto que realiza. Utilizar mensajes que se centren en la acción y no en la persona.	
--	--

Reforzar los aspectos positivos de su trabajo y transmitirle expectativas positivas.	
--	--

Utilizar la comunicación asertiva y la empatía.	
---	--

Fomentar las relaciones con los compañeros/as sin sobrecargar con excesiva demanda social.	
--	--

Respetar los intentos de comunicación y dar el tiempo preciso para que se exprese.	
--	--



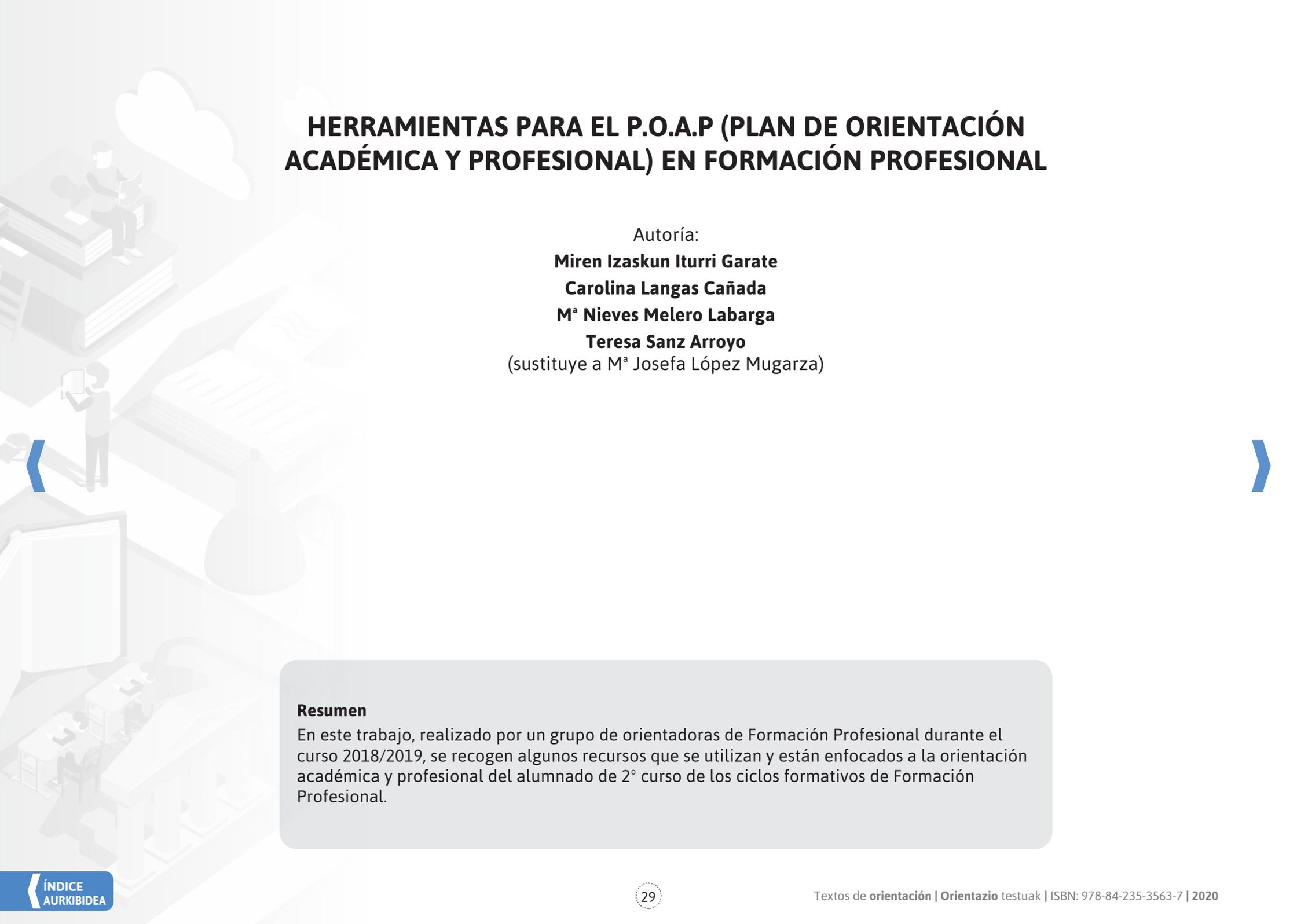
Realizar dinámicas grupales, con el objetivo de trabajar la cohesión y la inclusión de todos los miembros del grupo.	
Asignar al alumno/a un rol adecuado y positivo dentro del grupo aprovechando sus fortalezas.	
Mostrar sus trabajos bien realizados, preguntarle cuando tenemos seguridad de que sabe la respuesta,...	
Coordinación y colaboración más estrecha entre tutor/a y familia.	
ESTRATEGIAS PARA EXÁMENES Y EVALUACIONES	
ANTES	
Programar las fechas de los exámenes con antelación y coordinadamente para evitar acumulación de exámenes.	
Procurar realizarlos en las primeras sesiones de la jornada.	
Colocar un calendario de exámenes visible en el aula.	
Plantear preguntas cortas y enunciados directos. Simplificar las instrucciones escritas.	
Diseñar exámenes con distintos tipos de respuestas, cortas, largas, tipo test, de opciones,...	
Reducir el número de preguntas por hoja, evitando el amontonamiento de preguntas.	
Dejar espacio suficiente para responder si es que debe contestar en la misma hoja.	
Diseñar actividades de evaluación escrita y oral.	
Permitir alternativas complementarias de evaluación: Presentación de trabajos,...	
Realizar ejercicios previos con formato de examen para familiarizarse con ellos, incidiendo en el control de tiempo.	
DURANTE	
Situarse cerca del profesor/a para supervisar la concentración y evitar distracciones.	
Informar desde el principio de cuánto tiempo se dispone para la prueba.	

Permitirle más tiempo. Posibilitar el examen en dos sesiones.	
Leer en voz alta, por parte del profesorado, los enunciados de las preguntas.	
Destacar las palabras-clave de enunciados y preguntas.	
Verificar que entiende las preguntas.	
Si presenta dificultades para centrarse en la prueba, ayudarle a reconducir su atención.	
Ir dando información del tiempo restante durante la realización de la prueba.	
Recordar que repase sus respuestas antes de dar por terminado el examen.	
Supervisar que ha respondido a todas las preguntas.	
DESPUÉS	
Valorar los aspectos positivos, el progreso, el interés y el esfuerzo por aprender.	
Valorar el contenido y no tanto la forma (no penalizar por ortografía, organización...)	
Evitar la corrección en rojo, así como la corrección sistemática de todos los errores en su escritura.	
Analizar de forma individual el tipo de errores realizados.	
Enseñar estrategias y búsqueda de alternativas a las dificultades que encuentra.	
PAUTAS ESPECÍFICAS PARA DIFICULTADES DE LECTO-ESCRITURA	
No hacerle leer en voz alta en contra de su voluntad: Permitir que pueda preparar la lectura antes.	
Aumentar tamaño de letra impresa (mínimo 12), ampliar márgenes y entrelíneo.	
Fuentes que permiten menor confusión: <i>Sans serif, Arial, Comic sans, Trebuchet MS, Geneva...</i>	
Subrayar lo importante, marcar con fluorescente...	



Evitar la copia innecesaria de información (ej: copiar las preguntas).	
Fraccionar los textos en partes más pequeñas o eliminar partes del mismo cuando no proporcionan información.	
Permitir el uso de apoyos materiales, esquemas, apoyos visuales, hoja-borrador... Incluso calculadora.	
Permitir y fomentar el uso de grabaciones, audiovisuales...	
Podría ser positivo el uso de ordenador para algunas tareas.	
Priorizar la adquisición oral (fonética) respecto a la escrita en el aprendizaje de idiomas.	
Tener en cuenta que pueda presentar problemas de orientación espacial, equilibrio, motricidad fina y gruesa...	
OTRAS ADAPTACIONES:	
Pamplona, a / / 202... Fdo.:	





HERRAMIENTAS PARA EL P.O.A.P (PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL) EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Autoría:

Miren Izaskun Iturri Garate

Carolina Langas Cañada

M^a Nieves Melero Labarga

Teresa Sanz Arroyo

(sustituye a M^a Josefa López Mugarza)

Resumen

En este trabajo, realizado por un grupo de orientadoras de Formación Profesional durante el curso 2018/2019, se recogen algunos recursos que se utilizan y están enfocados a la orientación académica y profesional del alumnado de 2º curso de los ciclos formativos de Formación Profesional.

ANTECEDENTES

Este tema surge a raíz de la necesidad de recoger el procedimiento habitual y las tareas propias que los Orientadores y Orientadoras realizan dentro del Plan de Orientación Académica y Profesional en FP. Pretende poner en común recursos que sirvan de base para todo profesional de la Orientación que, o bien trabaja en la Etapa de FP, o bien se incorpora al Equipo de Orientadores y Orientadoras de Formación Profesional.

OBJETIVOS

- ✦ Recopilar recursos y materiales actualizados que puedan servir en el proceso de orientación.
- ✦ Temporalizar las actuaciones propias de este Plan.

MÉTODO

En primer lugar, pusimos en común las herramientas y recursos que cada cual utilizábamos y/o conocíamos. Intentamos recoger del resto del equipo materiales que manejaban. Decidimos reflejarlo de forma gráfica y temporalizada.

RESULTADOS

Ver la tabla con las referencias, enlaces Anexo.

CONCLUSIONES

- Para el adecuado desarrollo de nuestras funciones en los centros de FP debemos estar actualizados en este tema. Nos parece que se debe seguir profundizando, revisando y actualizando toda la información.
- Este tipo de trabajos colaborativos nos permite poner en común y conocer recursos y modos de hacer diferentes al entorno restringido de nuestros centros.
- Valoramos que el tipo de información y formación (congresos, cursos específicos para orientadores/as,...) a la que tenemos acceso resulta muy restringido.
- El tiempo disponible para realizar este trabajo resulta claramente insuficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y OTRAS FUENTES

Se han utilizado, preferentemente, los recursos disponibles en internet (vídeos, páginas web, blogs,...) y los trabajos de elaboración propia que se utilizan en los diferentes centros de las personas que han participado en este trabajo.

Otras guías utilizadas:

[Sistema Nacional de Cualificaciones](#)

[Guía de orientación laboral para estudiantes de formación profesional \(SNE\)](#)



ANEXO 1

PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL (P.O.A.P.)
 PARA EL ALUMNADO DE SEGUNDOS CURSOS DE FPB, CICLOS FORMATIVOS Y DEL CURSO DE ACCESO A GRADO SUPERIOR

TAREAS	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE SE SUELEN REALIZAR DESDE ORIENTACIÓN	HERRAMIENTAS	TEMPORALIZACIÓN
<p>PREVIO: recogida de información previa del alumnado</p>	<p>a) El alumnado cumplimenta un cuestionario adecuado al ciclo formativo que cursa, para conocer de antemano sus intereses, solicitudes y necesidades.</p> <p>Cuestionarios para el alumnado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - FPB - GM - CAGS - GS - Artes: GM y GS <p>Se solicita a los tutores y tutoras que organicen su cumplimentación anticipando al alumnado el sentido de la actividad.</p> <p>Desde Orientación se revisan y se utilizan para adecuar las exposiciones por grupos.</p> <p>b) Se facilita al alumnado el acceso a información relacionada con las sesiones sobre orientación de estudios. (Moodle, intranet, página web de orientación, blog,...)</p>	<p>a) Los cuestionarios, en formato papel o en digital, recogen aspectos específicos de las necesidades individuales y grupales que sirven para otras actuaciones posteriores desde Orientación (EvAU, Prueba de acceso, etc.)</p> <p>b) Entrando a las Aulas y/o a través de tutores/as, se informa al alumnado del enlace al Moodle u otras herramientas de Orientación del Centro y la información que recoge.</p>	<p>Diciembre / Enero / Febrero</p>

<p>“IN SITU”: sesiones informativas-expositivas por grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Se realizan sesiones de orientación de estudios adecuadas a cada ciclo en cada uno de los grupos. * Analizadas las encuestas previas a las sesiones, se organiza el horario con el profesorado (de forma que preferentemente estén los tutores y tutoras). * Objetivos de la sesión: ayudarles a centrarse en el momento de decisión que les toca, motivar, ofertar criterios, información, enlaces y direcciones. Ofertar el asesoramiento del profesorado y de Orientación. * Al final de la exposición y del intercambio con el alumnado, se facilita al tutor/a una hoja en la que el alumnado puede plantear cuestiones o solicitar atención individualizada al Orientador/a. 	<p>Materiales que se ponen a disposición del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Presentaciones en Power Point. * Vídeos motivacionales (Vídeo 1 y Vídeo 2) e informativos de ciclos (webs de los Centros FP). * Enlaces: Programa Orienta, FP Navarra (titulaciones, “Pistas”, “puntuaciones de corte”...), Todo FP (oferta de FP a nivel estatal), Servicio Navarro de Empleo (Garantía juvenil, Tarjeta de empleo, orientación laboral y cursos formativos para trabajadores/as y desempleados/as), Instituto Navarro Juventud (“Tú y tu proyecto”)... * Guía académica y profesional adaptada al Ciclo, en formato papel. (ejemplo: Índice de la Guía a GM y encuesta a GS). * Moodle, Aula virtual/Canal de Orientación, Blogs de Orientación. * Las hojas para solicitar información individualizada, se entregan en papel al tutor/a (de forma que tengan conocimiento de la solicitud) pero podrían realizarse de forma digital (a valorar). 	<p>Febrero</p>
<p>POST: recogida y atención a demandas de información y citación</p>	<p>Se recogen, gestionan y atienden, las solicitudes de información y atención individualizada por parte de Orientación. Recogida de hojas-sistema de citaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Hoja de solicitud de información adicional individualizada. * Solicitud de cita en Orientación. 	<p>Marzo y siguientes.</p>

<p>“Repositorio” y citas.</p> <p>Biblioteca de información y recursos.</p> <p>Entrevistas con el alumno-la alumna, sus familias, interesados/as externos</p>	<p>Dada la variada y compleja casuística posible en FP y la diversidad de intereses y necesidades del alumnado en Orientación, es preciso contar con un “almacén” de información actualizada periódicamente y de fácil acceso, para atender a las demandas del alumnado tanto del Centro como posibles interesados/as ajenos al mismo (Formatos posibles: Drive de FP, Symbaloo, blogs...)</p> <p>Entre los temas más recurrentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Normativas: de acceso, admisión, contenido de pruebas, etc. * Curso de acceso a grado superior. * Prueba de acceso a grado superior y medio. * EvAU * Tablas de afinidades-preferencias entre familias profesionales-modalidades-estudios posteriores y salidas profesionales. 	<p>Es preferible recomendar enlaces a instancias oficiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> * FP Navarra: página de Educación del Gobierno de Navarra: Títulos de FP, “Pistas”, Acceso y puntuaciones de corte en Navarra, Pruebas, Admisión... * Todo FP, página web del Ministerio de Educación, con información de todas las CCAA * Página del Servicio Navarro de Empleo, formacion.es * Programa “Orienta” * Páginas de Educación de otras CCAA (CAV, Aragón, Rioja,...) * Otros: <ul style="list-style-type: none"> - Educaweb - Magister - Descubrelafp - Distintos blogs de Orientación, por ejemplo: Orientapas, Blog de Orientación Educativa. - Yaq.es (Y ahora qué...) 	<p>A lo largo del curso.</p>
--	---	---	------------------------------



ANEXO 2**EJEMPLO DE UN ÍNDICE DE GUÍA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DE GM****ÍNDICE****1. INTRODUCCIÓN.****2. EL TÍTULO DE TÉCNICO EN****3. OPCIONES EXISTENTES CON TÍTULO DE Y CONTINUAR CON TU PREPARACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL.**

3.1. BUSCAR TRABAJO COMO TÉCNICO EN

3.2. PREPARAR OPOSICIONES PARA

3.2.1. Lugares en los que informarse

3.3. ACCEDER A LOS CICLOS SUPERIORES DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

3.4. CURSO DE ACCESO A CICLOS DE GRADO SUPERIOR.

3.4.1. Estructura del curso por modalidad.

3.5. FORMACIÓN PROFESIONAL A DISTANCIA.

3.6. INCORPORARSE AL BACHILLERATO.

3.7. REALIZAR CURSOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIOS.

3.7.1. Cursos del Servicio Navarro de Empleo.

3.7.2. Cursos on-line.

3.8. APRENDER Y/O CERTIFICAR LOS CONOCIMIENTOS DE IDIOMAS.

3.9. CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD.

3.10. OTRAS OPCIONES DE FUTURO.

3.10.1. Acceso a la universidad para mayores de 25 años...

3.11. DIRECCIONES DE INTERÉS (SINDICATOS, SERVICIO NAVARRO DE EMPLEO, INSTITUTO NAVARRO DE DEPORTE Y JUVENTUD, CENTROS DE FORMACIÓN, ESCUELAS DE IDIOMAS...)



ANEXO 3

ENCUESTA SOBRE ESTUDIOS POSTERIORES 2º CFGS

ALUMNO/A:

CURSO:

TUTOR:

Previamente a facilitarte la información sobre los estudios posteriores que puedes realizar el próximo curso, al Departamento de Orientación, nos interesa que cumplimentes esta encuesta con el fin de conocer tus intereses (continuación de estudios o no) y tu decisión sobre los estudios que deseas realizar con la finalidad de poder ayudarte.

1. ¿Qué estudios has realizado anteriormente?.....
.....

2. Cuando termines este curso ¿vas a continuar estudiando?

 SI No No lo sé

Si la respuesta es "SI" o "No lo sé", responde a las siguientes preguntas:

3. ¿Sabes qué estudios universitarios o qué Ciclo Formativo de Grado Superior quieres realizar?

 SI NO

4. Escribe por orden de preferencia los estudios universitarios o ciclos que te interesa realizar:

.....
.....
.....

ADIMEN GAITASUN HANDIKO IKASLEENTZAT PROTOKOLOA

Egileak:

Argiñe Ansa Eceiza

M^a Jose Oiarbide Izagirre

Patxi Atxa Goikoetxea

Laburpena

Aniztasunari erantzuteko autoebaluazioak eskola bakoitzean burutu ondoren, adimen gaitasun handiko ikasleen erantzunaren inguruan hausnarketa sakon baten beharra detektatu dugu. Horregatik, protokolo bat sortzea pentsatu dugu, legediak zer esaten digun, detekzioa nola egin, esku hartze proposamenak eta ebaluazioa kontuan hartzen dituen.

LEGEDIA

- ✦ 93/2008 FORU AGINDUA, ekainaren 13koa, Hezkuntza kontseilariak emana, Nafarroako Foru Komunitateko Haur eta Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan aniztasunari nola erantzun arautzen duena. 7. artikulua, 2. puntuan.
- ✦ 60/2014 FORU DEKRETUA, uztailaren 16koa, Nafarroako Foru Komunitatean Lehen Hezkuntzako curriculuma ezartzen duena. 15. artikulua eta 16. artikulua, D puntuan.
- ✦ 24/2015 FORU DEKRETUA, apirilaren 22koa, Nafarroako Foru Komunitatean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakaskuntzen curriculuma ezartzen duena. 18. artikulua eta 19. artikulua, D puntua.
- ✦ 23/2007 FORU DEKRETUA, martxoaren 19koa, Nafarroako Foru Komunitateko Haur Hezkuntzako bigarren zikloko irakaskuntzetarako curriculuma ezartzen duena. 10. artikulua.

DETEKZIOA

- ✦ Galdetegi bat pasa irakasle guztiei 4 galderekin ikasleak identifikatzen joateko. Hor positibo ateratzen bada ikasle bat, orduan orientatzaileak frogak pasa.
<https://docs.google.com/document/d/1EWH3y1KJT63-ZADE3wr4FzQcBXtHcG-DeQJA5aRmsVc/edit>
- ✦ Iñaki Martinez eta Carlos Olloren liburutik aterata, 1. eranskina. Ikasleen artean betetzeko eta gero irakasleek betetzeko.
- ✦ Eta harremanak baloratzeko soziograma bat. "Socioescuela".
- ✦ Gurasoekin harremanetan jarri euren ikuspegia ezagutzeko.

- ✦ Adierazleak: disrupzioa, harreman zailtasunak, interes bereziak, asperdura, arrazoi alternatibo edo dibergenteak.
<http://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especificas/equipo-altas-capacidades/altas-capacidades/como-es-como-aprende-el-alumnado/aspectos-concominantes/>
- ✦ Informe psikopedagogikoa egin orientatzaileak.
https://docs.google.com/document/d/19zCfF1vBpoA8hLv4__TOpli6PnnFTdOHleSrk_-5UvA/edit
 - * Sakontzea.
 - Sakontzeko programaren plantila.
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZWR1Y2F-jaW9uLm5hdmFycmEuZXN8YmFuY28tZGUtcmVjdXJzb3N8Z3g-6NzVjMzlmNTY3YmUzNDgwNQ>
 - * Malgutasuna.
 - Gurasoen oniritziaren orria malgutasuna eskatzeko.
<https://drive.google.com/file/d/12mNvZpZhvDaeHkHatDxGl9oBqf5FZwC7/view>
 - Irakasle taldearen txostena malgutasuna eskatzeko.
- ✦ Kontuan hartu beharreko arloak: gaitasuna CI, motibazioa, autokontzeptua, harremanak, sormena. + baliabideak.

ESKUHARTZEA

- ✦ Txoko bat prestatu gelako lana bukatu ondoren bideratzeko. Errefortzatzeko lanak kolore berdea, sakontzeko lanak kolore naranja, arrazoi namendu logikoa lantzeko kolore horia, irakurketarako kolore morea.... Ikasle guztientzat erabilgarria da, denak pasa daitezke gelako lana amaitzen dutenean.

- ✦ Proiektu metodologia erabiltzea.
- ✦ Gurasoentzako pauta batzuk:
<http://creena.educacion.navarra.es/web/eu/atentzio-zuzeneko-arloa/equipo-altas-capacidades/altas-capacidades/familiendako-dekalogo/>
- ✦ Gelarako baliabideak:
<https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/banco-de-recursos/home/enriquecimiento-curricular>

JARRAIPENA

- ✦ Ikaslearen garapena:
 - Garapen akademikoa: Sakontze edo malgutzeko programan agertzen diren helburuak lortu diren edo ez.
 - Garapen soziala: bere harremanak behatu atsedenaldian, gelan... Irakasleei galdetuz.
 - Motibazioa: Tarteka ikaslearekin bildu ea egiten duen lanarekin pozik dagoen, zerbait gehiago ikasi nahi duen...
 - Familiaren asebetetze maila: beraiekin bildu tarteka elkarrizketa bat izanik.
- ✦ Eskuhartzea:
 - Erabakiak aurrera eramanez diren ziurtatu.
 - Erabakien eraginkortasuna.
 - Betetzen ez direnean erabaki berriak hartu.
- ✦ Denboralizazioa:
 - Gutxienez ebaluazio bakoitzaren amaieran.
 - Erabaki berri bat martxan jartzen denean.
 - Arazoak edo zailtasunak sortzen direnean.

BIBLIOGRAFIA

- Martínez Urmeneta, I., Ollo Oscáriz, C., (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con Altas Capacidades*. Pamplona. España. CREENA
- Guirado Serrat, A., (2015). *Qué sabemos de las altas capacidades, preguntas, propuestas, respuestas para la escuela y la familia*. Barcelona. España. Editorial Grao.

DIRECCIONES DE INTERÉS

Material PDF sobre el tema en Creena.

<http://librospdf.blogspot.com.es/search/label/altas%20capacidades>

Orientaciones para padres de altas capacidades:

<https://dochub.com/franciscoluisatxagoikoetxea/lolmae/copia-de-orientaciones-gurasoentzat-altas-pdf>

<http://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especificas/equipo-altas-capacidades/informacion-general-altas-capacidades/>



HH ETA LH 1. BLOKEAN IRAKURKETA-IDAZKETA ZAILTASUNEN DETEKZIO GOIZTIARRERAKO ADIERAZLEAK

Egileak:

Ana Lobeiras

Ana Artola

Lurdes Labandibar

Dolo Izquierdo

Rosa Mutuverria

Sara Largo

Laburpena:

Irakurketa eta idazketa prozesua ongi eta garaiz garatu ahal izateko oso garrantzitsua da ikasleek prozesu honen garapenean izan ditzaketen zailtasunak lehen bait lehen antzematea. Honengatik, irakasleek hasierako balorazio bat egin ahal izateko adierazle gida bat egokitu dugu. Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako lehen blokerak bideratuta dago. Gida hau baliogarria izanen da zenbait kasuetan (irakurketa/idazketaren nahasmendua, irakurketa/idazketa bereganatze prozesuaren atzerapena) hain garrantzitsua den prebentzio eskuhartzearen diseinua egin ahal izateko.

AURREKARIAK

- ✦ LEGEAREN ESKAKIZUNAREN AZTERKETA: 65/2012 FORU AGINDUA, ekainaren 18koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, ikastearen nahasmenduengatik eta arreta faltagatiko nahasmenduarengatik (hiperaktibitatearekin) hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko erantzuna arautzen duena Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta Lanbide Heziketan, Nafarroako Foru Komunitatean.
- ✦ EDUCA kudeaketa programaren HLBP fitxa eguneratzeko gida liburuaren azterketa.

Bi puntu hauek oinarritzat hartuta beharrezko iruditu zaigu gida bat izatea zailtasunak lehen bait lehen antzemateko eta arreta goiztiarra eskaintzeko.

HELBURUA

HHn eta LH 1. blokean irakurketa-idazketaren eremuko zailtasunak detektatzeko hasierako ebaluaketa moduan adierazle gida bat zehaztu.

METODOA

Taldean lana egin dugu:

- * Zentro bakoitzeko kasuen azterketa.
- * Legearen berrikusketa eta azterketa.
- * Ezagutzen ditugun material eta giden azterketa.
- * Oinarrizko gida bat sortu.

EMAITZAK

Gida (1 eranskina).

ONDORIOAK:

Hurrengo ikasturtean Baztan, Malerreka eta Bortziritako HH eta LHko 1.blokeko tutoreei sortu dugun gida helaraziko diegu.

Gida praktikan jarri ondoren, erabilgarritasuna baloratuko dugu eta beharrezko hobekuntzak egingen dira.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

EDUCA kudeaketa programaren HLBP fitxa eguneratzeko gida liburu.

“Dislexia goiz detektatzea” ikastaroan (Marivi Armendariz eta Ainara Perez) ikastaroan emandako materiala.

Aniztasunaren inguruan indarrean dagoen Nafarroako legedia.



1 ERANSKINA

HAUR HEZKUNTZA 5 URTE - ARRISKU ADIERAZLEAK

IKASLEA: JAIOTZE DATA:
 IKASTURTEA: MAILA:
 TUTOREA: AMA-HIZKUNTZA:

HAUR HEZKUNTZA (HH 5 urte urtarrila)											
ALARMA SEINALEAK HIZKUNTZAN			BAI	EZ	?	ALARMA SEINALEAK GARAPEN KOGNITIBOAN			BAI	EZ	?
Ahoskatzerakoan arazoak hizketa ulertezina egiten duelarik.						Eguneroko errutinak (sekuentziak jarraitu...) gogoratzeko zailtasunak.					
Agindu errazak ulertzeko zailtasunak (eskakizun bakarreko aginduak).						Oinarrizko kontzeptuak barneratzeko zailtasunak (tamaina, forma, kolorea...).					
Galderak ulertzeko zailtasunak.						ALARMA SEINALEAK GARAPEN KOGNITIBOAN			BAI	EZ	?
Egunero erabiltzen den hiztegia barneratzeko zailtasunak.						Idazketa-irakurketarekin zerikusia duten lanak egiterakoan arreta oso erraz galtzea edo/eta ezezeko jarrerak agertzea.					
Ahozko adierazpenean, beharrak edo nahiak adierazteko zailtasunak.						ALARMA SEINALEAK GIZA-TREBETASUNETAN			BAI	EZ	?
Antzeko ahoskera duten hitzen nahastea.						Harremanetarako zailtasunak.					
Oinarrizko esamoldeak, errima edo abesti errazak ikasteko zailtasunak.						Bapateko umore aldaketak.					
Letrak identifikatzeko eta soinuak letrekin erlazionatzeko zailtasunak.						Oso erraz frustratzen da.					
Letra eta zenbakiak idazterakoan iraulketak.						Haserrealdi (kasketa) ugari.					
Bere izena edota gelakideen izenak identifikatzeko zailtasun nabariak.						Etengabe ideien errepikapena, ideia edo ariketaz aldatzeko zailtasunak.					



LEHEN HEZKUNTZA - ARRISKU ADIERAZLEAK

IKASLEA: JAIOTZE DATA:
 IKASTURTEA: MAILA:
 TUTOREA: AMA-HIZKUNTZA:

LEHEN HEZKUNTZAKO BIGARREN MAILA (urtarrilean)

ALARMA SEINALEAK HIZKUNTZAN	BAI	EZ	?
Oinarrizko hiztegia gogoratzeko zailtasunak.			
Istorio bat bere sekuentzian kontatzeko zailtasunak.			
Soinua eta letraren arteko egokitasuna ulertzeko zailtasunak.			
Irakurketa arras silabiko eta mantsoa.			
Akatsak irakurketan: omisioak, ordezkapenak, adizioak, letrak edo silabak lekuz aldatzea.			
Sasihitzak edo hitz arraroak irakurtzeko zailtasun gehiago.			
Irakurketaren ulermena eskasa.			
Ipuinak irakurtzea, edota idaztea ez zaio gustatzen.			
Idatzizko ekoizpenetan, ideiak egituratu eta antolatzeko zailtasunak.			
Idazketan akatsak: hitzak elkartu, bereiztu, omisioak, adizioak, ordezkapenak, hizkien leku aldaketak, ispiluan idatzi.			
Bere idazketan akats gramatikal ugariak.			
Bere letra, txarra eta antolaketa eskasekoa: lerroak nahasten ditu, kuadernoetako margenak ez ditu ondo errespetatzen, edo matematikako eragiketak ez ditu zutabetan ondo antolatzen...			
ALARMA SEINALEAK MATEMATIKAN	BAI	EZ	?
Ikur matematikoen nahastea.			

ALARMA SEINALEAK MATEMATIKAN	BAI	EZ	?
Zenbakiak ispiluan idatzi.			
Zenbakiak idazterakoan zifrak aldatu.			
Eragiketa matematikoen pausuak jarraitzeko edo gogoratzeko zailtasunak			
Espazio/denborarekin zailtasunak: ordua, eguna, hilabetea eta urtea ongi maneiatzeko zailtasunak, espazioan ongi kokatzeko zailtasunak.			
Eragiketa matematiko baten zifrak lerrotzeko zailtasunak.			
ALARMA SEINALEAK ARRETAN	BAI	EZ	?
Irakur-idazketako ariketetan kontzentrazioa mantentzeko zailtasunak.			
Lan bat bere denboran bukatzeko zailtasunak.			
Aldi berean jarraibide bat baino gehiago jarraitzeko zailtasunak.			
BESTE ALARMA SEINALE BATZUK	BAI	EZ	?
Jarrera arazo ugariak.			
Autoestima baxua antzematen da.			
Ziurtasun falta handia.			
Epe motzeko memoria eskasa (ahoz emandako aginduak ez ditu erabat bereganatzen...)			
Denbora luzerako oroimen ona (tokiak, esperientziak, aurpegiak...)			
Bapateko umore aldaketak..			



BAZTAN, BORTZIRIAK ETA MALERREKAKO ORIENTATZAILEAK, 2018-19 IKASTURTEA "SAREAN LANEAN"

Egileak:

Iratxe Etxabe Uriarte

Emilio Galera Lopez

Gabi Goia Iparragirre

Laburpena

"Sarean Lanean" dimentsioa, aniztasunari arretaren oso euskarri garrantzitsua da. Dimentsio horrek ere ikastetxe eta bertako komunitatearekin harremanak sortzen eta sendotzen ditu, osagarritasuna kontuan izanik. Gure esperientziatik abiatuta, praktikan sarean lan egiten ohi dugun lana islatzen dugu, eta lan sareko antolakuntza eta egituraketaren eskema bat eskaintzen da bertze eskualdetako orientatzaileei ere. Azkenik, 2013 urtean Nafarroako Gobernuak onartu zuen "Hezkuntza, Osasuna eta Gizarte Zerbitzuen arteko lankidetzaren protokoloa Hautzaro eta Nerabezeroari arretan", gogora ekartzen gure lana eta esperientzia islatzeko:

AURREKARIAK

Ikasturte honetan, Hezkuntza Departamentuko Orientazio Bulegoak, Koordinazio Planaren barnean, lan taldeetan aritzeko lau bloke orokorrak proposatu zituen Nafarroako eskualdeko ezberdinetako orientatzaileoi. Horietako bloke bat *Kanpoko Erakundeekin Koordinazioa* zen, eta hain zuzen *"Sarean Lanean: esperientzia eta praktika onen elkartruke"*.

Gure eskualdean, Baztan, Bortziriak eta Malerreka, orientatzaileok bi lantalde osatu ditugu ikasturte honetan, eta horietako batek, goian aipatutako bloke hori aukeratu zuen.

HELBURUA

Lan taldeak egindako lana "Sarean lanean" izendatu du, eta horren helburua ez da izan hausnarketa edo ekoizpen teoriko bat egitea, baizik eta gure esperientziatik abiatuta, praktikan sarean lan egiten ohi dugun lana islatzea. Bigarrenik, esperientzia hori oinarri gisa, lan sareko antolakuntza eta egituraketaren eskema bat eskaintzea bertze eskualdetako orientatzaileei ere. Eta azkenik, dokumentu honetan, 2013 urtean Nafarroako Gobernuak onartu zuen *"Hezkuntza, Osasuna eta Gizarte Zerbitzuen arteko lankidetzaren protokoloa Haurtzaro eta Nerabezaroari arretan"*, gogora ekartzea gure lana eta esperientzia islatzeko, lankidetzaren horren printzipioak bereziki:

1. Hezkuntzako, osasuneko edo gizarte-zerbitzuetako haur eta nerabeen eskubideekiko errespetua.
2. Pertsona eta familiarengan zentratutako orientazioa.
3. Familien parte-hartzea eta erantzukizuna.
4. Partekatutako erantzukizuna.
5. Sareko lana.
6. Osagarritasuna.

Ez dugu ahaztu behar, "Sarean Lanean" dimentsioa, aniztasunari arretaren oso euskarri garrantzitsua dela. Dimentsio horrek ere ikastetxe eta bertako komunitatearekin harremanak sortzen eta sendotzen dituena aipatutako osagarritasuna kontuan izanik: ikastetxeak berak ez du osatzen sareko lana osoa, partaide bat baizik ez da, elkar lan horretan funtzio eta eskuduntza zehatz batzuk garatzen dituelarik.

Hortaz, hurrengo eskeman gure esperientzia eta praktika islatzen dugu.

LAN SAREKO ANTOLAKUNTZA ETA EGITURA

HELBURUAK	Oinarrizko helburuak:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasle eta familien ongizatea sustatzea. • Arlo ezberdinetako profesionalen elkarlana sendotzea. • Gure ikasleen bilakaera akademikoan eta sozialean laguntzea. • Ikuspegi integratzaile batetik laguntza eskaintzea. 	
Helburu hauek izateaz gain, tokian-tokiko eskualdeak, bertze batzuk gehi ditzake.		
PARTAIDEAK	PARTAIDE NAGUSIAK	Eskualde guztietan: <ul style="list-style-type: none"> • Oinarrizko Gizarte Zerbitzuak • Oinarrizko Osasun Zerbitzuak • Hezkuntza Zerbitzuak: ikastetxeak
	BESTE PARTAIDE BATZUK	Eskualdeko bakoitzaren baliabideak kontuan izanik, hauexek izan daitezke: <ul style="list-style-type: none"> • Foruzaingoa • Haur Eskolak • Aisialdia-kultura eta kiroleko profesionalak • Osasun Mentala • Elkarrekin-Fundazioak (ANA-ANFAS-ASPACE...) • Adingabeen epaitegia • Bertze batzuk

ANTOLAMENDUA	TALDE ERAGILEA	Tokian-tokiko erakundeak parte hartu behar dute lan sarean, baina ez guztiak denetarako eta beti. Horrexegatik, ahalik eta etekina handiena lortzeko, eskualde bakoitzean talde eragile bat sortzea gomendatzen dugu. Nahiz eta eskualde bakoitzean funtzionamendua ezberdina izan, eredia ondorengoa izan daiteke: partaide nagusietatik ordezkari bana GGZZtik, OZZtik eta Hezkuntzatik.
	KASUEN JARRAIPIEN TALDEA	Kasu bakoitzean (ikaslea edota familia), momentuan esku-hartzen duten profesional ezberdinak parte hartuko lukete. Profesional hauek, gehienetan, Osasun, Gizarte edo Hezkuntza arloetako profesionalak izango dira, baina agian bertze erakundeetako profesionalak ere parte har dezake. Erakunde bakoitzaren eskuduntzak eta funtzioak beti kontuan izango dira; baita erakundeak/profesionalak ikaslearekiko edo/eta familiarekiko duen harremana ere.
FUNTZIONAMENDUA	TALDE ERAGILEAREN FUNTZIONAMENDUA	Gutxienez urtean bi aldiz elkartuko da, ikasturte hasieran eta bukaeran. Deialdia GGZZetatik egingo da. Ikasturtean zehar, beharrak ikusita, bertze bilerak ere egin daitezke.
	KASUEN JARRAIPIEN TALDEAREN FUNTZIONAMENDUA	Bortzirietako eredia: <ul style="list-style-type: none"> • Esparru bakoitzetik, ikasle batengan beharra ikusiz gero, Gizarte Zerbitzuetako Haur eta Nerabe programaren arduraduna den profesionalari jakin araziko zaio. • Honek, kasu bakoitzean inplikaturik dauden profesionalak bilera batetara deituko ditu. • Beste eredu batzuk: larrialdiak salbu, aldiro profesionalak biltzen dira kasu guztien jarraipena egiteko. <p>Eskualde bakoitzak, bere errealitateri hobekien egokitzen zaion eredia hartu behar du.</p>

IKASTETXETIK ESKU HARTZEA	DENBORALIZAZIOA: EPEAK	<ul style="list-style-type: none"> • Kasu baten susmoa dagoenean, sarean adostutako adierazleak erabiliko dira. Eskaera orria beteko da eta orientatzaileari emango zaio. • Orientatzailea da kanpoko erakundeekin koordinazioa garatuko duena, bereziki Gizarte Zerbitzuetako Haur eta Nerabe programaren arduradunarekin/bertze profesionalekin. • Detekzio mementutik epeak ahalik eta murriztenak izatea komenigarria da. • Erabaki guzti hauek zuzendariaren gainbegirada eta babesa ezinbestekoa da.
	ARDURADUNAK	<ul style="list-style-type: none"> • Zuzendaria eta orientatzailea. • Orientatzaileari dagokio kanpoko erakundeekin harremana eta informazioa elkar-trukatzea. Orientatzaileak bere eskuhartzeri buruzko informazioa emango dio zuzendariari. • Zuzendariak hezkuntza sistemaren zilegitasuna eta babesa emango dio eskuhartzeari.
ONURADUNAK	<ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza laguntza premia bereizkoen ikasleak eta euren familiak. • Ikastetxe guztietako ikasleagoa eta euren familiak. • Tokian-tokiko erakundeak eta zerbitzuak. • Hezkuntza komunitate osoa. • Jendartea orokorrean. 	
DEONTOLOGIA PRINTZIBIOAK	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioaren konfidentziasuna. • Ikasle eta familiekiko errespetua. • Datu pertsonalen babesarako araudiari errespetua. • Zerbitzu eta erakundeen osagarritasuna. • Esparru ezberdinen arteko profesionalen arteko errespetua: esparru bakoitzak besteena errespetatuko du. • Lan sareko printzipio orokorrak. • Profesio bakoitzaren deontologiaren kodea. 	



INFORMAZIOA	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioaren arduraduna orientatzailea izango da. • Jakitunak: ikastetxeko zuzendaria eta ikaslearen tutorea gutxienez. • Beharrezkoa izatera, ikastetxetik, eremu profesional bakoitzaren ordezkariari jakinaraziko zaio informazioa. Elkartruke hau Deontologia Printzipioetara egokituko da beti.
FORMAKUNTZA	<ul style="list-style-type: none"> • Talde eragilearen eginbearra da formakuntza bultzatzea eta antolatzea. • Erakunde eta zerbitzu guztiek formakuntza proposamenak aztertuko dituzte eta denen artean adostuko dute zein aukeratu. • Edozein erakunde edo zerbitzuak, bere intereseko gaia proposatu ahal die bertzeei. • Urtean behin, eremu bakoitzeko profesionalak denok elkarrekin formakuntza saio bat izatea komenigarria litzateke.
"Sarean Lanean" EBALUAZIO ADIERAZLEAK	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasturte hasieran eta bukaeran kasu guztien jarraipena egitea. • Urtean behin elkarrekin formazioa egitea. • Bai familiak bai ikasleak eskola-sisteman jarraitzea. • Eskuhartzeak ikaslearen emaitza akademikoetan eragina izatea. • Arrisku erakusleak murriztea eta babes faktoreak gehitzea. • Deontologia printzipioak betetzea.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Nafarroako Gobernua. (2013) *Hezkuntza, Osasuna eta Gizarte Zerbitzuen arteko lankidetzaren protokoloa Haurtzaro eta Nerabezaroari arretan.*



BANCO DE RECURSOS DE ACCIÓN TUTORIAL

Autoría:

María del Carmen Muñoz Oroz

Itziar Irazabal Zuazua

Andrea Usoz Aldea

Resumen

La Acción Tutorial forma parte del día a día de cualquier orientador/a de Educación Secundaria. Es una labor que exige al orientador/a estar al día en todas aquellas temáticas que más preocupan tanto a los adolescentes como a sus tutores. Por eso, la creación de este Banco de Recursos 2018/2019 surge de la necesidad de reunir los recursos disponibles para poder desarrollar adecuadamente los Planes de Acción Tutorial. No hace falta inventar ningún material más allá de los que ya venimos utilizando para la labor orientadora; se trata, simplemente, de reunir los recursos que los diferentes compañeros/as utilizan en su día a día y compartirlos. Los materiales que habitualmente se trabajan en los planes de Acción Tutorial de cualquier centro de Secundaria suelen ser similares. Por eso, en este Banco de Recursos se agrupan las actividades en cinco grandes bloques: cohesión grupal, orientación académica, temas transversales, convivencia y atención a la diversidad.

ANTECEDENTES

Este trabajo surge de los contenidos propuestos desde el NOE (Bloques: Acción Tutorial, Atención a la diversidad, Coordinación con entidades externas, Necesidades específicas de la zona) para las sesiones de coordinación de orientación y de las necesidades de los integrantes del grupo según su experiencia laboral.

Desde principio de curso todos los miembros del grupo compartimos nuestra experiencia como orientadoras en nuestros centros y se vio la necesidad de crear un banco de recursos que ayudará al colectivo de orientadores de Secundaria en la labor de acción tutorial.

OBJETIVO

Principal: Crear un banco de recursos para facilitar el desarrollo de la acción tutorial.

Secundarios:

- ✦ Recopilar materiales para poder desarrollar la acción tutorial.
- ✦ Actualizar los materiales a utilizar.
- ✦ Atender las necesidades reales del alumnado de secundaria (atendiendo a las nuevas realidades o demandas).
- ✦ Compartir con el colectivo de orientadores lo creado.

MÉTODO

Se ha utilizado un método que se basa principalmente en dos grandes ideas/bloques:

1. Aportaciones desde la experiencia profesional de cada miembro del grupo.
2. Recopilación de los diferentes materiales creados para trabajar la acción tutorial en los diferentes centros escolares

Para desarrollar estos dos grandes bloques el grupo se ha reunido en las coordinaciones marcadas por el propio NOE (Negociado de Orientación). Inicialmente se identificaron los temas de trabajo que se abordan en la acción tutorial. Cada participante aportó al grupo de trabajo actividades concretas desarrolladas en su centro y/o de elaboración propia. Posteriormente, se seleccionaron las actividades más motivadoras para el alumnado y aceptadas por los tutores. Finalmente, se creó una carpeta compartida en DRIVE con el epígrafe “Grupo acción tutorial 2018-2019” para el cual se ha establecido un formato común para todas las actividades y su posterior publicación. Se ha tratado de que esta carpeta de DRIVE sea un documento vivo. De esta forma, cada vez que un participante del grupo de trabajo ha tenido algún material para la acción tutorial que pudiera ser interesante para el resto, lo ha podido compartir (introduciéndose en uno de los grandes bloques de contenidos) con el resto de participantes.

RESULTADOS

Como resultado del trabajo establecido a lo largo del curso académico 2018/2019 se han establecido 5 grandes bloques de contenidos:

1. Cohesión grupal
2. Temas académicos
3. Temas transversales
4. Convivencia
5. Atención a la diversidad

Además, en relación con todos ellos, se ha creado un espacio para poder compartir todo tipo de películas que se crea puedan ser adecuadas para reforzar algunas de las temáticas trabajadas (bajo el epígrafe: Filmoteca).

Tal y como se observa en la siguiente tabla, dentro de cada uno de los bloques de contenidos, se citan las diferentes actividades. Para poder leer el procedimiento de cada una de ellas, se podrá acceder al DRIVE donde se explicará cómo llevarlas a cabo, material necesario, tiempo, etc.

En definitiva, dentro de cada bloque se encontrarán diferentes fichas para poder trabajar las distintas temáticas. Como ejemplo, dentro de las actividades en relación con la convivencia, habrá diferentes propuestas para trabajar la inteligencia emocional, la coeducación y/o el bullying.

BLOQUES CONTENIDOS	ACTIVIDADES
GRUPO-COHESIÓN GRUPAL TALDE KOHESIOA	Elección de delegados. Sociograma.
TEMAS ACADÉMICOS GAI AKADEMIKOAK	Aprender a estudiar. Orientación Académica. Evaluación.
TEMAS TRANSVERSALES, SENSIBILIZACIÓN DISCAPACIDAD, SOCIOGRAMA, DÍAS INTERNACIONALES, VARIOS... GAI TRANSBERTSALAK, EZGAITASUNAREKIKO SENTSIBILIZAZIOA, SOZIOGRAMA, EGUN INTERNACIONALAK...	Consumo de sustancias. Uso seguro de Internet, redes sociales. Resumen actividades con agentes externos.
CONVIVENCIA BIZIKIDETZA	Inteligencia Emocional. Coeducación. Bullying.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ANIZTASUNAREN TRATAERA	La familia Bélíer. Cuerdas. El caso de Lorenzo. Por cuatro esquinitas de nada.
FILMOGRAFÍA	Superación personal/oportunidades. Discapacidad auditiva. Inteligencia emocional. Paz, racismo. Violencia machista. Situación de la mujer en el mundo. Otros.



CONCLUSIONES

En primer lugar, se reflexiona sobre la necesidad de seguir trabajando en grupo este banco de recursos con el objetivo de mantener, actualizar y responder a las nuevas necesidades que vayan surgiendo para toda la Comunidad Educativa. Además, sería interesante abrir a todo el colectivo este Banco de Recurso, por ejemplo a través de la Plataforma OrientaNavarra.

En segundo lugar, se considera que este trabajo puede llevar al enriquecimiento del grupo y mejora de las prácticas de los orientadores/as. De esta forma, se intentará mantener activa y actualizada esta herramienta para que en cualquier momento pueda ser utilizada por cualquier orientador/a que lo precise. En este sentido, será importante también además de subir documentos que se consideren útiles quitar aquellos que no se consideren válidos o que no hayan sido positivamente valorados tanto por el profesorado como por el alumnado.

Para finalizar, sería interesante ir dando cohesión a todas aquellas actividades y temáticas que se trabajan dentro del Plan de Acción Tutorial a lo largo de la Etapa. Se intentará, además de planificar actividades, dar continuidad y coherencia para cada nivel, evitando duplicidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bibliografía:

- Álvarez, M. y Bizquerra, R. (1996): Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Angulo Vargas, A. (2009): La tutoría en la Educación Secundaria. Wolters Kluwer.
- Arguís, R. et al.(2001): La acción tutorial. El alumnado toma la palabra. Ed. Laboratorio Educativo y Ed. GRAÓ. Barcelona.

- Bisquerra, R. (1990): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona: Boiscaren Universitari.
- Boza, A. et al. (2000): Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes. Huelva. Hergué Editorial.
- Diputación Foral de Guipúzcoa (2008): Inteligencia Emocional. Gipuzkoan emozioak ezagutu, ikasi, landu, bizi. Guipúzcoa: Gráficas Zubi.
- Fry, R. (2000): Cómo estudiar mejor. León: Everest.
- Galve, J.L. y Ayala, C.L. (2002): Orientación y acción tutorial. Aplicaciones y materiales. Madrid, CEPE.
- Gallego, S. y Riart, J. (coord.) (2006). La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas. Octaedro. Barcelona.
- Lago, F.; Presa, I.; Pérez, J. y Muñiz, J. (2003): Educación socio-afectiva en Secundaria. Un programa de orientación y acción tutorial. Madrid: CCS.
- Longás, Jordi y Mollá, Nuria (2007): La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional. Narcea. Madrid.
- Monge, C. (2009): Tutoría y orientación educativa. Madrid: Wolters Kluwer.
- Mora, J.A. (2004): Acción tutorial y orientación educativa. Madrid. Narcea.
- Pallarés, M. (1993): Técnicas de grupo para educadores. Madrid: ICCE.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.), Bisquerra, R. et al. (2001): Educación Emocional: programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Saioa Vitoria Troncoso, Txaro Etxeberria Zubeldia. Coordinadores: José Antonio González, Jon Berastegui: "Material de Inteligencia emocional de la Diputación de Guipuzcoa", 2008.

Webgrafia:

<https://sociescuela.es/es/index.php>

<http://www.profes.net/recursos2.asp>

<https://sites.google.com/site/tutoreza20/dbh4>

<https://www.orientared.com/bibliografia/bibtut.php>

<http://www.educaweb.com>

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

<http://www.orientared.com>

http://docentes-competentes.blogspot.com/p/bibliografia_23.html

<https://orientacion.educacion.navarra.es/web/>

<http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/disrupcion/secundaria/>

<https://www.educacion.navarra.es/>

La familia Bélier:

<https://www.youtube.com/watch?v=NQ3UhipEqE4>

El caso de Lorenzo:

<https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg>

Por cuatro esquinitas de nada:

https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

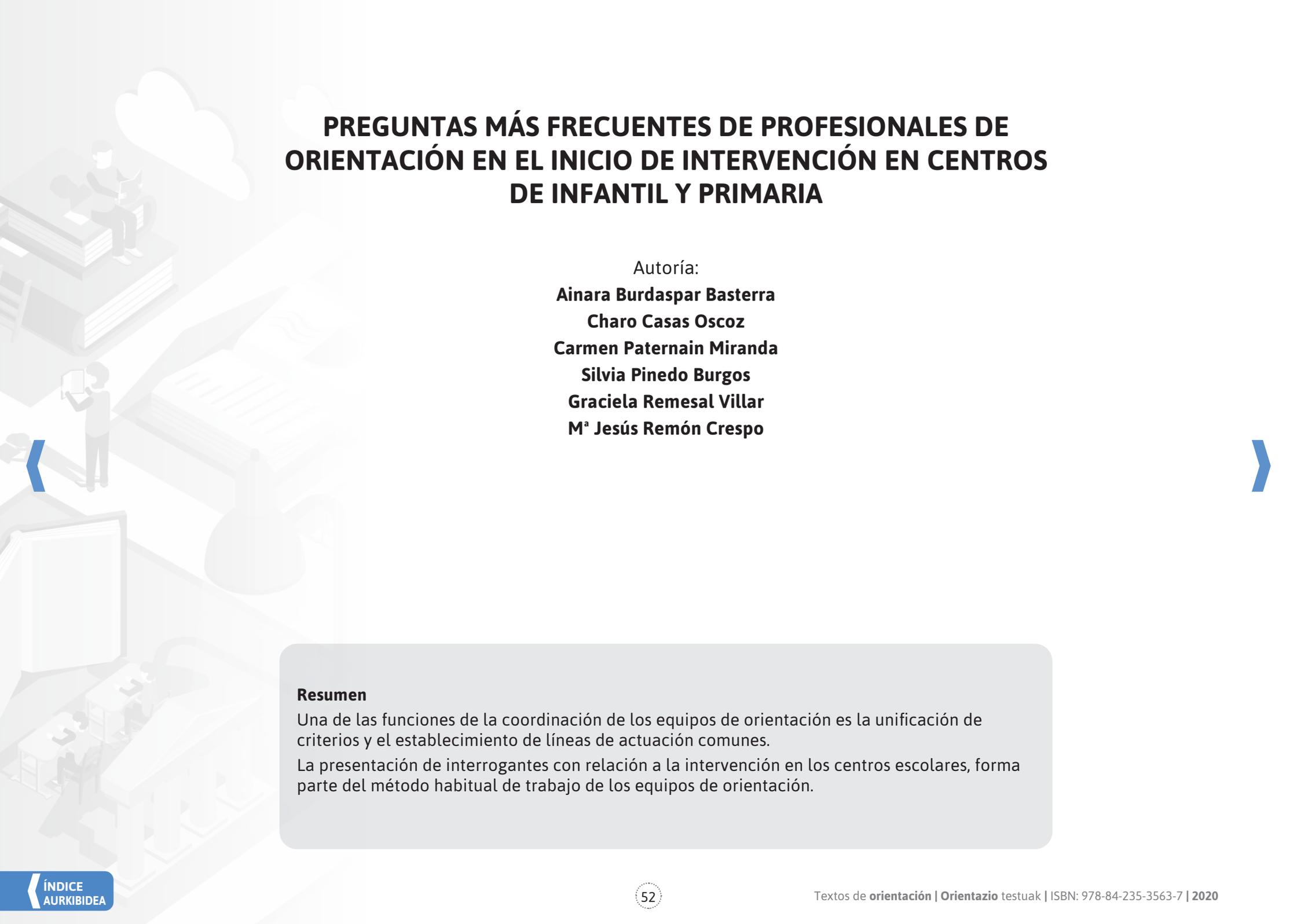
Cuerdas:

https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw

<http://blog.educastur.es/orientados/tutorias/>

<http://orientapas.blogspot.com/search/label/Tutor%C3%ADa%20-%20Prevenci%C3%B3n%20-%20Desarrollo>





PREGUNTAS MÁS FRECUENTES DE PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN EN EL INICIO DE INTERVENCIÓN EN CENTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA

Autoría:

Ainara Burdaspar Basterra

Charo Casas Oscoz

Carmen Paternain Miranda

Silvia Pinedo Burgos

Graciela Remesal Villar

M^a Jesús Remón Crespo

Resumen

Una de las funciones de la coordinación de los equipos de orientación es la unificación de criterios y el establecimiento de líneas de actuación comunes.

La presentación de interrogantes con relación a la intervención en los centros escolares, forma parte del método habitual de trabajo de los equipos de orientación.

ANTECEDENTES

Las dudas que se presentan, promueven la reflexión y el análisis que permite identificar respuestas compartidas con relación a la aplicación de la normativa, la concreción de funciones y la adaptación de los criterios de actuación a las necesidades y características de cada contexto.

OBJETIVO

Este documento “Preguntas y respuestas” pretende recoger información de apoyo dirigida a los orientadores y orientadoras de nueva incorporación, a modo de guía inicial en su intervención en los centros educativos de las Etapas Infantil y Primaria

CONCLUSIONES

Se presenta a modo de conclusiones la compilación de las respuestas a las preguntas más frecuentes y de carácter más general que han ido surgiendo en las coordinaciones del equipo de orientación con orientadoras de nueva incorporación en el curso escolar 2018/19.

El contenido de las mismas se ha organizado con relación a los siguientes ámbitos:

- ★ Funciones de Orientación de carácter general.
- ★ Atención a la Diversidad.
- ★ Escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- ★ Evaluación Psicopedagógica.
- ★ Protección de datos.

FUNCIONES GENERALES DE ORIENTACIÓN

■ ¿Cómo se recoge la intervención de Orientación en la PGA?

Lo habitual es recogerla en el contexto de la UAE, Comisión de convivencia, CCP, ... señalando en algunos casos las funciones específicas de orientación

■ ¿Cuál es la intervención de Orientación con relación a la evaluación de centro del Plan de atención a la diversidad y la identificación de las correspondientes líneas de mejora?

Desde Inspección se envió a las direcciones de los centros en el curso 18-19 instrucciones y se señalaba que cada centro contará con un grupo motor formado por Jefatura de estudios, orientador/a y 2 o 3 profesores/as del claustro.

■ El/la orientador/a ¿tiene que hacer el acta de UAE, CCP, Comisión de Convivencia?

El/la orientador/a participa de acuerdo a lo establecido, en la UAE, CCP y Comisión de Convivencia. Como tiene asignada la coordinación de UAE, lo habitual es que realice las actas correspondientes a esas reuniones. La función de orientación no se asocia a la realización de actas de CCP ni de Comisión Convivencia.

■ El/la orientador/a ¿tiene que ser el responsable de convivencia?

La OF 204/2010 en su artículo 6 establece como figuras diferenciadas el responsable de convivencia y Orientador/a.

■ El/la orientador/a ¿tiene que hacer el seguimiento del absentismo de los alumnos del Centro?

El seguimiento de absentismo se realiza con arreglo al protocolo del centro que se elaboró a partir de una guía de protocolo enviada por el Departamento de Educación.

■ **¿Asisten los/las orientadores/as a las sesiones de evaluación?**

No hay pauta de asistencia a las sesiones de evaluación y depende de la dinámica del centro. Se valora positiva la realización de reuniones de coordinación de UAE con tutores/as. En esas reuniones se revisan las medidas de atención de UAE y refuerzo, se acuerdan medidas de coordinación interna y/o externa.

■ **¿Es tarea del/ la orientadora revisar que se elaboren y evalúen los PRE?**

Esta tarea es responsabilidad de Jefatura de Estudios. Se puede asesorar sobre el alumnado con PRE que se atiende desde la UAE, pero no es nuestra función revisar los PRE de todo el alumnado.

■ **¿Quién realiza el diagnóstico de trastorno fonológico, el/la Profesor/a de Audición y Lenguaje o el/la orientador/a?**

Cuando surge un caso específico del lenguaje, la valoración inicial normalmente la realiza el/la profesor Audición y lenguaje AL (a través del PLON, registro fonológico, discriminación auditiva...). Si hace falta profundizar más en la valoración, lo puede hacer el profesor AL o el/la orientador/a. Si como resultado de la valoración se estima que es un retraso, la orientadora puede realizar una observación para avalar el diagnóstico. Si hay sospecha de trastorno, lo realiza el/la orientador/a (a través de pruebas como ITPA, CELF, CEG,... además de una valoración de capacidad intelectual, por determinar el perfil cognitivo y si hay diferencia significativa entre las escalas verbales y no verbales.)

■ **¿Quién tiene que estar presente en la recogida de información inicial que se realiza con las familias?**

Depende del objetivo de la reunión. Se entiende que, en una primera reunión o cuando se maneja información más sensible, es mejor establecerla de forma individual con la familia, para que pueda fluir mejor la información.

■ **El/la orientador/a, ¿tiene que realizar el horario de los/las cuidadores/as?**

El/la orientador/a junto con la UAE puede ofrecer criterios pedagógicos con relación a la organización horaria de cuidadores/as para atender más adecuadamente al alumnado. Queda fuera de la competencia de Orientación los aspectos de carácter laboral asociadas al horario.

En las instrucciones que regulan su intervención se recogen cuestiones relacionadas con su horario.

■ **¿Cómo hacer una derivación a orientación familiar y lo que ofrece el servicio?**

Se puede informar a las familias y cumplimentar los protocolos o derivar a SSB / Unidad de Barrio.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

■ **¿A qué se hace referencia cuando se habla de PAD?**

- Plan de atención a la diversidad de Centro (Nivel de Proyecto general de centro).
- Plan de atención a la diversidad: Criterios generales y organizativos (Nivel PGA).
- PAD: Concreción correspondiente a cada curso.
- Autoevaluación de centros. Ámbitos de evaluación de Atención a la Diversidad PAD.

EVALUACIÓN Y CONSIGNA DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PLAN DE RECUPERACIÓN PRE

■ **¿Cómo se refleja en las notas los PRE? ¿Es necesario esperar a finalizar el curso para aprobar el PRE?**

El PRE se puede aprobar en cualquier momento del curso, no hace falta esperar a finalizarlo. Se puede ir valorando trimestralmente la evolución del PRE.



■ ¿Puede aprobar un/a alumno/a en el 1^{er} trimestre el PRE de un área de un curso y el primer trimestre de la misma área del curso siguiente?

Si va cursando los dos a la vez sí, pero cuidando no entrar en contradicción a lo largo del curso. Quizá sea más prudente esperar a aprobar el último curso a partir de la segunda evaluación.

Se registra como Pendiente Superar (PS) cuando un/a alumno/a tiene un PRE y no está cursando contenidos del curso en que está escolarizado o incluso cursos anteriores, si tuviese PRE con 2 o más cursos de desfase.

Se registra Insuficiente si está cursando contenidos correspondientes al curso en que está escolarizado y no los ha superado.

EVALUACIÓN Y CONSIGNA DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: REFUERZO RE

■ ¿Cómo se consignan los Refuerzos?

Hay que consignar RE para todo el alumnado que está recibiendo apoyo, bien sea a cargo de especialistas o de profesorado ordinario.

■ ¿Cualquier Necesidad educativa de Apoyo Específico (NEAE) puede llevar adaptación curricular de acceso (RE-ACA)?

Solo pueden llevar RE-ACA el alumnado con NEAE: Dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, ...

■ ¿Quién organiza los refuerzos y los apoyos en el centro?

Diferenciamos 2 niveles:

- Los refuerzos de profesorado ordinario: los establece jefatura de estudios y los organiza cada tutor/a o cada especialista. Pueden realizar una docencia compartida, desdoble, refuerzos específicos de determinados alumnos...
- Apoyos de PT, AL y Apoyo educativo (minorías): se organiza desde la UAE.

ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

■ ¿Qué modalidades de escolarización existen? ¿Existe modalidad combinada?

■ ¿Cuál es el modelo de informe para alumnado derivado a UCE?

■ ¿Quién decide la modalidad de escolarización? Cuando se consulta con Creena?

Se sigue lo establecido en:

- Documento "Información y orientaciones para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales curso 2018-2019".
- Protocolo derivación para alumnado perfil UCE.

■ ¿A dónde deben dirigirse las familias para valoración de discapacidad de sus hijos/as?

Generalmente, se gestiona a través de la Trabajadora Social del centro de Salud o del Servicio Social de Base. En algunas ocasiones, ANADP solicita informes o valoraciones del alumnado a Orientación.

■ ¿Cuánto tiempo hay que guardar un informe, después de que el/la alumno/a se vaya del colegio?

Se suele utilizar como criterio de referencia un tiempo de cinco años pero no tenemos una certeza normativa.

■ ¿Qué tipo de becas pueden solicitar las familias para alumnado con necesidades educativas?

Becas del MEC y de Gobierno de Navarra. Estas últimas, complementan a las del MEC (para obtenerlas es requisito haber solicitado previamente las del MEC).

El/la orientador/a tiene que rellenar la parte correspondiente de evaluación psicopedagógica o adjuntar el informe correspondiente.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

■ ¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar atención y dificultades de aprendizaje?

Inicialmente se valora **capacidad intelectual** (a través de WISC o similares) y se analiza el perfil valorando si existe rendimiento diferenciado entre los Índices; resulta de significación el rendimiento en Memoria de trabajo y Velocidad de Procesamiento.

Atención y funciones ejecutivas:

- Pruebas específicas: Caras R, Enfen, Emav 1 y 2, D2
- Cuestionarios: SNAP IV, EDAH, SDQ, EMADDA

Trastornos de lectoescritura y aprendizaje:

- Pruebas específicas: PROLEC, PROESC, LEE, PROLEC SE, ECLE 1 y 2, ACL.
- Evaluación de otros aspectos complementarios:
 - Evaluación Conciencia fonológica: PECO, Pruebas PCF y PAF.
 - Discriminación auditiva y fonológica: EDAF.
 - Evaluación Percepción visual: REVERSAL, FROSTIG.
 - Evaluación de Lenguaje oral: ELO.
 - Prueba de Lateralidad de Pilar Martín Lobo.
- DSTJ: Screening detección de dislexia.
- Matemáticas/lengua: TEDIMAT, EVAMAT, PAIB 1,2 y 3.
- Junto con estas pruebas se valora de interés el uso de cuestionarios o plantillas de registro acerca de estilo de aprendizaje.

■ ¿Qué pruebas se pueden utilizar como screening de capacidad intelectual?

IGF, K-bit, Rias

■ ¿Qué pruebas se pueden utilizar cuando existe compromiso verbal?

WISC No verbal, Escalas Leiter

■ ¿Qué se puede utilizar ante sospecha de autismo en un caso de 3 años con sospecha de TEA?

M Chat (cuestionario de autismo), IDAT, Brunet Lezine, Merrill-Palmer, Escalas de Riviere, Inventario Espectro autista, Escalas de observación EOD Secadas. Otras pruebas como el ADOS y el ADI precisan formación específica para su administración.

■ ¿Qué instrumentos se puede utilizar para valorar a un/a niño/a de 3 años que no habla?

Merrill Palmer, IDAT.

■ ¿Qué instrumentos se pueden utilizar para valorar aspectos emocionales?

SENA, TAMAI, CAS, AEP, CAG, CDI, SDQ, Speci, Cecad.

PROTECCIÓN DE DATOS

■ ¿Está protocolizado el tema de protección de datos?

Existe un documento de referencia “Evaluación e informe psicopedagógico y confidencialidad”.

Se pueden tener en cuentas los siguientes aspectos:

- * Cuando se va a realizar la evaluación psicopedagógica, se solicita firma a la familia para registrar que se da por informada de este inicio de evaluación.
- * En casos especiales se puede elaborar un documento adaptado
- * Cuando se remite un informe a Servicio de Salud, es aconsejable hacerlo a través de la familia.
- * Se sugiere 2 niveles de informes: un informe de evaluación psicopedagógica interno, en el que se incluye toda la historia personal, datos más sensibles... y otro informe para remitir a salud, gabinetes... en el que únicamente reflejamos los datos de la evaluación psicopedagógica, evitando la historia personal y estableciendo

unas orientaciones muy genéricas (o sin orientaciones en algunos casos).

- * El informe de evaluación psicopedagógica lo custodia el/la orientador/a/. Habitualmente no se entrega a los tutores/as, aunque sí que se les informa de los resultados de la evaluación. En algunos casos se aporta una hoja de “respuesta a demanda” en la que se establecen las medidas que se van a tomar y las orientaciones.
- * Con respecto a las adaptaciones curriculares (ACS, Adaptaciones curriculares de un año...): como son documentos públicos podría tener acceso todo el equipo docente, por lo que hay que evitar que incluya información confidencial. En la práctica se realiza de diferentes maneras: bien aportando al profesorado sólo la parte de la ACS que no incluye información confidencial o bien con un modelo de adaptación curricular que no incluya esta parte de información confidencial y, remitiendo en lo que respecta a esta información, al informe de evaluación psicopedagógica.
- * Se aconseja utilizar un programa para encriptar las Usb cuando contienen información confidencial.

La Agencia Española de Protección de Datos ha elaborado un documento para centros educativos:

<http://www.tudecideseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEducativos.pdf>



ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS GUÍA PARA EL PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO CON DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Autoría:

Maria Aranzazu Sagasti Munarriz

Maria Camino Echague Alcalde

Virginia Senosiain Garatea

Miren Bakarne Iragui Olo

M^a Reyes Iraola Saenz de Albéniz

Ainhoa Arzo Urroz

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Una de las necesidades más habituales del alumnado en los centros son las dificultades de lecto escritura. Basándonos en los autores Ripoll y Aguado (2015), hemos hecho una revisión y selección de estrategias para mejorar la precisión y fluidez; síntesis y comprensión. Nos hemos centrado en estos aspectos porque son los más adecuados para trabajar en Educación Infantil y primaria.

OBJETIVO

Elaboración de una guía práctica y sencilla que sirva para orientar al profesorado con el fin de que pueda utilizarla con el alumnado que presente necesidades en la lecto-escritura. Una guía para prevenir y mejorar dichas dificultades.

ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA EL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA:

a) PRECISIÓN Y FLUIDEZ LECTORA

Habilidades fonológicas (E. Infantil y 1º y 2º E. Primaria)

La conciencia fonológica es una habilidad previa y necesaria para la lectura. Las habilidades fonológicas son un conjunto de conocimientos, tanto conceptos como conocimientos, sobre los sonidos del habla, su uso y sus combinaciones. Es la conciencia de que el habla está compuesta por unidades: el discurso está formado por oraciones, las oraciones por palabra, las palabras por sílabas y las sílabas por fonemas. El fonema es la unidad básica que se puede aislar y manipular.

ACTIVIDADES:

Identificar unidades iguales:	Leerles un cuento y que el alumnado levante la mano cada vez que aparece una palabra previamente indicada.
	Buscar palabras que contengan, empiecen o terminen por un sonido concreto (<i>por ejemplo: "s"</i>).
	Buscar qué sonido tienen igual dos palabras presentadas al alumnado.
	Jugar a palabra encadenadas. Encadenar tanto sílabas (<i>por ejemplo: casa-saco</i>) como fonemas (<i>por ejemplo: pelo-oso</i>).
	Rimas de palabras (<i>por ejemplo: camión salmón</i>).
Omitir o añadir unidades:	Buscar palabras dentro de una palabra (<i>por ejemplo: en camaleón cama y león</i>).
	Crear lenguajes secretos poniendo una sílaba o palabra delante de cada palabra o sílaba (<i>por ejemplo: CA-la CA-pintura CA-roja</i>).
	Alargar palabras (<i>por ejemplo: arco-barco; seta-meseta</i>).
Combinar unidades:	Identificar el sonido que se ha añadido a una palabra (<i>por ejemplo: boli"s"grafo</i>).
	Formar palabras omitiendo sílabas (<i>por ejemplo: si a paloma le quito la "pa", ¿Qué me queda?</i>)
	Mostrar grupos de palabras y adivinar qué palabra está mal escrita (<i>por ejemplo: "luenga-lengua"</i>).
Programas para trabajar la conciencia fonológica:	Canciones en las que se van cambiando letras.
	Buscar palíndromos (palabras o frases que se escriben igual de izquierda a derecha y a la inversa, <i>por ejemplo: "oro"</i>).
	Conciencia fonológica (Vallés, 2010).
Programas para trabajar la conciencia fonológica:	Materiales para trabajar habilidades fonológicas (equipo auditivos del CREENA).
	Habilidades de segmentación en lectoescritura (Guijarro y Alcarria, 2002).

Relaciones letra-sonido (E. Infantil y 1° y 2° E. Primaria)

No es necesario para leer, conocer el nombre de las letras pero es conveniente porque muchas veces el nombre de la letra da una pista sobre su sonido y en primaria, cuando se les explica una regla ortográfica, se hace utilizando el nombre de la propia letra y no su sonido.

Utilizar los sentidos para identificar las letras (tacto, vista, oído...):

- Materiales Montessori.

Lectura pareada (1°-6° E. Primaria)

La lectura pareada se realiza en parejas para atender a un alumno en concreto pero se utiliza una persona adulta. Se compone de dos partes: lectura simultánea y lectura independiente. Durante la lectura simultánea el adulto y el niño leen el texto al mismo tiempo. Si el niño comete algún error, el adulto corrige los fallos que comete el niño, le indica cómo es la palabra para que la repita. Cuando el alumno se siente preparado comienza la lectura independiente. El adulto deja de leer y le refuerza. En el momento en que el niño se equivoca en alguna palabra y no la corrige espontáneamente, el adulto vuelve a incorporarse a lectura.

Tutoría entre iguales (1°-6° E. Primaria)

Es un método de enseñanza en el que un alumno tutoriza a otro en contenidos en los que el tutor es un "experto" y el tutorado un "novato".

En castellano, existe el programa LEO-PAR-D, que parece producir mejoras en la precisión y en la fluidez de lectura. En cada sesión de trabajo se forman parejas diferentes, de forma que los alumnos tengan la oportunidad de leer con varios compañeros a lo largo del programa. Se procura que en cada pareja haya un alumno más competente en lectura y otro menos competente. Al primero se le denomina LEO y al segundo PAR.

Lecturas repetidas (1°-6° E. Primaria)

Consiste en preparar la lectura de un texto haciendo que el alumno lo lea varias veces. Mejora la fluidez lectora tanto en lectores con dificultades como en lectores que carecen de ellas.

Ejemplo:

1. El adulto lee el texto en voz alta al alumno, indicándole cómo lo tiene que leer.
2. Se le pide al niño que lea el texto en voz alta. En la primera lectura se le señalan y corrigen las palabras mal leídas. Si entona mal o no respeta los signos de puntuación se le muestra cómo hacerlo y se le pide que las repita.
3. Se le pide al niño que vuelva a leer el texto señalándole (con un bolígrafo, con un golpecito...) los errores que ha cometido.
4. Cuando el niño lee el texto sin errores y entonación correcta acaba el ejercicio.

b) ESTRATEGIAS GENERALES

■ ESTRATEGIAS DE SÍNTESIS

Elaboración de resúmenes (3°-6° E. Primaria)

El mero hecho de elaborar resúmenes no produce mejoras en el aprendizaje y la comprensión si no se enseña al alumnado de forma clara y sistemática cómo hacerlos.

En 3° de Educación Primaria el alumnado tiene dificultades para seleccionar correctamente la idea principal de un párrafo sencillo entre varias posibilidades. Muchos alumnos/as de 4° de E. Primaria identifican correctamente la idea fundamental de un párrafo si está expresada explícitamente en una oración, si no, tienden a seleccionar cualquier oración del párrafo como idea principal. El alumnado de 5° de E.P. es capaz de seleccionar una idea que resuma el contenido de un párrafo expositivo, pero les resulta difícil generarla.

Ejemplo de procedimiento (Sánchez, E. 1989):

1. Lectura de un párrafo.
2. Poner títulos
3. Desglosar los comentarios.



4. Resumir:

- Suprimir lo que ya se sabe o se dice de varias maneras.
- Generalizar una idea que engloba a varias.
- Sustituir por alguna palabra nuestra que diga lo mismo.

Organizadores gráficos (4°-6° E. Primaria)

Todos tienen en común que presentan información extraída del texto y que expresan las relaciones entre las ideas que se presentan mediante su disposición espacial y otros recursos gráficos.

Para el desarrollo de la comprensión lectora, son efectivos los **organizadores previos**:

- Esquemas o mapas que sintetizan el contenido del texto y que el alumnado consulta antes de la lectura para tener clara su estructura y sus ideas fundamentales mientras está leyendo.
- Esquemas o mapas que representan los conocimientos previos relacionados con el tema del texto.

Hay **otros organizadores** gráficos concebidos más para el aprendizaje y el recuerdo del texto, pero también pueden contribuir a la comprensión del texto. Es importante escoger el organizador adecuado a cada texto y enseñar al alumnado a utilizarlo:

- Mapa de la narración. Presentación de los personajes, localizaciones, hechos principales del planteamiento, nudo y desenlace. Para los textos narrativos.
- Cadena causal. Representa los efectos de los sucesos y los estados mentales de los personajes. Para textos narrativos.
- Líneas de tiempo. Ordenan cronológicamente los sucesos. Para textos narrativos e históricos.
- Tabla semántica. Matriz que tiene por un lado los elementos que se describen, comparan o clasifican, y por otro lado, las posibles características de esos elementos, de modo que se forma

una tabla en la que se señala si un elemento tiene, no tiene o no es seguro que tiene cada una de las características.

- Clasificaciones (por ejemplo: diagramas de Venn, diagramas de árbol, esquemas y organigramas). Organizar la información en diferentes categorías.
- Diagramas causa-efecto. Para representar de forma gráfica las relaciones causales o entre diferentes elementos.
- Diagrama de flujo. Representación de un proceso.
- *Visual thinking*. Representar la información del texto por medio de imágenes.

■ ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN**Lectura compartida (E. Infantil)**

La lectura compartida es más eficaz si es interactiva, es decir, si además de la lectura y el intercambio afectivo, se señala, se participa y se hacen comentarios sobre el texto.

Hay dos tipos y no son excluyentes la una de la otra :

Lectura dialógica: que se caracteriza por utilizar estrategias como hacer preguntas abiertas, para estimular el lenguaje, repetir lo que el niño dice ampliando contenido, elogiar sus intervenciones, seguir sus intereses, animarle a hablar, preguntando al niño sobre lo leído para que añada más información.

Lectura con énfasis en el impreso: se trata de que los niños presten atención a o que está escrito en el libro. Preguntar acerca del texto escrito (a ver si localizas la letra /P/...).

Pautas para una lectura compartida:

- Si al niño/a se le observa cansado o rechaza la actividad, finalizarla antes de que se le haga pesado .
- Acompañar la historia de gestos, entonación y pausas haciéndolo emocionante.



- Añadir comentarios sobre la narración o las ilustraciones enriqueciendo la historia leída (dando explicaciones, aportando predicciones, enseñanza de vocabulario...).
- Hacerle preguntas al niño adaptadas a su nivel provocando sus intervenciones.
- Seguir los intereses del niño/a cuando señala, comenta o pregunta.
- Localizar en el texto palabras o letras que resulten relevantes para el niño/a.
- Contar varios días la misma historia para que el niño/a intervenga cada vez más.
- Informar al niño/a cuando sus respuestas son correctas y enriquecer sus intervenciones diciendo correctamente lo que él/ella dice de forma errónea añadiendo algo de información a sus enunciados.

Enseñanza de vocabulario (E. Infantil y E. Primaria)

La relación entre vocabulario y comprensión lectora es circular, así que un buen lector tiene contacto con muchas palabras y aprende mucho vocabulario y, a su vez, el tener mucho vocabulario facilita la comprensión de textos.

Hay estudios que dicen que para la adquisición de una nueva palabra es necesario encontrarla 10 o 12 veces.

El profesorado puede propiciar situaciones en las que el alumnado esté expuesto a un vocabulario rico, por ejemplo:

- Programando sesiones de lectura y facilitando materiales de lectura variados.
- Procurando que el alumnado pueda encontrar en diferentes ocasiones las palabras nuevas.
- Siendo consciente de su expresión en el aula e introduciendo palabras nuevas.
- Mandando tareas en las que el alumnado tenga que buscar información y elaborarla para hacer una redacción o una exposición de un tema.
- Proyectando reportajes y / o documentales.

Una buena forma de mejorar el vocabulario es trabajar una historia cada semana. La historia se lee completa los cuatro primeros días donde se explica el significado de algunas palabras. El quinto día se hace una actividad de repaso de las palabras explicadas y se utilizan estas palabras pero en frases distintas a las de la historia.

Para procesar activamente las nuevas palabras se pueden hacer ejercicios del tipo:

- Plantear al alumnado alguna situación para que juzguen si la palabra está bien empleada.
- Emparejar definiciones y palabras.
- Emparejar palabras con su campo semántico, con sinónimos o con imágenes.
- Explicar relaciones con otras palabras.
- Hacer una ficha de la palabra donde aparezcan la definición sencilla, un dibujo y una oración que ilustre su uso.
- Establecer o relacionar categorías de palabras.
- Juegos de vocabulario donde deben adivinar la palabra tras una definición. Juegos tipo Pictionary, tabú, Indicios, pasapalabra...
- Pedir al alumno o alumna que intuya el significado de la palabra a partir del contexto si es que, efectivamente, el contexto en el que aparece la palabra proporciona información relevante para poder adivinarlo.

Tutoría entre iguales (E. Infantil y E. Primaria)

El programa "Leemos en Pareja" está respaldado por distintos estudios que indican su eficacia en la mejora de la comprensión lectora, en la fluidez y en la autoimagen lectora.

Cuenta con una versión en euskera (*Bikoteka Irakurtzen*). Hay diferentes modalidades de aplicación:

- Tutoría entre alumnos de distintos cursos: los alumnos de un curso hacen de tutores de compañeros de uno o dos cursos menos.



- Tutoría fija entre alumnos del mismo curso: los roles de tutor y tutorado son fijos a lo largo de la aplicación del programa.
- Tutoría recíproca entre alumnos del mismo curso: los roles de tutor y tutorado se intercambian durante el programa.

Técnicas de Visualización (E. Infantil y E. Primaria)

Consisten en tratar de imaginar detalladamente el contenido del texto formando imágenes mentales. También se consideran estrategias de visualización las que se basan en dibujar el contenido del texto y las de simulación, que consisten en la representación del contenido del texto con objetos.

Creación de imágenes mentales: los procedimientos de enseñanza comienzan con el modelado que realiza el profesor/a leyendo un texto y deteniéndose con frecuencia para intentar explicar el tipo de contenidos en los que piensa cuando imagina un texto. Después, es recomendable que haya una fase de práctica dirigida, en la que el profesor/a propone al alumnado textos con muchos elementos concretos y fácilmente imaginables. Muchas veces se trabaja por partes, frase por frase o incluso elemento por elemento, por ejemplo, imaginando secuencias como: “El cerdo / El cerdo rosa / El cerdo rosa está en el charco / El cerdo rosa está en el charco con el pato”. Es importante transmitir al alumnado la idea de que las representaciones mentales de los textos suelen ser cambiantes, y es necesario hacer modificaciones conforme va apareciendo nueva información, p.e. “El cerdo rosa está en el charco con el pato y después se marcha a la caseta del perro”.

Dibujo: estas estrategias de dibujo son muy utilizadas en matemáticas como ayuda para la comprensión y el planteamiento adecuado de los problemas. La habilidad que tengan los alumnos/as para dibujar puede ser una limitación en la aplicación de estos recursos. Existe un material con distintas escenas y personajes relacionados con una historia (Ripoll, 2014) que, aunque se preparó para trabajar la comprensión oral y el vocabulario en Educación Infantil, podría adaptarse para trabajar la lectura.

Simulaciones: consisten en representar textos mediante un escenario y un conjunto de personajes y elementos. Convertir un texto en una pequeña representación teatral podría ser otra forma de simulación.

Enseñanza recíproca (3º-6º E. Primaria)

El profesor o profesora comienza utilizando él o ella mismo las estrategias ante el alumnado, más adelante emplea las estrategias con la colaboración, cada vez mayor, de la clase y, finalmente, son los propios alumnos y alumnas quienes asumen por turnos el papel del profesor o profesora. Las técnicas más comunes utilizadas por el profesorado son:

- Recordatorios. El o la profesor o profesora da una pista al alumno que está desarrollando su sección para que recuerde qué tiene que hacer (*por ejemplo: ¿qué crees que podría preguntar aquí una profesor o profesora?*).
- Instrucción. El o la profesor o profesora explica o define algún concepto relevante (*por ejemplo: recordad que un resumen es una versión abreviada. No incluye detalles*).
- Modificaciones de la actividad. Cambios para ajustarse a las necesidades o la situación de algún alumno en concreto (*por ejemplo: si te está costando mucho encontrar una pregunta, ¿por qué no haces antes el resumen?*).
- Evaluación e información del desempeño del alumnado
- Elogios (*por ejemplo: una predicción excelente. Veamos si tienes razón*).
- Modelado. Cuando una actividad necesita ser mejorada, el profesor o la profesora ofrece una alternativa (*por ejemplo: algo que yo hubiera preguntado sería..., yo resumiría diciendo...*)

Puede ser un sistema útil para el trabajo de la comprensión lectora en asignaturas como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.



Modificaciones de la enseñanza recíproca:

- La web Reading Rockets propone una actividad con grupos de 4 alumnos y alumnas en la que cada uno o una tiene un rol: encargado/a de las preguntas, encargado/a de las aclaraciones, encargado/a de las predicciones y encargado/a del resumen.
- Pecera. Un grupo de personas conversa o debate en el centro de la sala mientras los demás asistentes les rodean y observan su trabajo. El profesor o profesora selecciona a los alumnos y las alumnas que hayan mostrado más implicación durante la fase anterior, para que posteriormente sirvan como líderes.

P-AMD-L (4° -6° E. Primaria)

La intervención P-AMD-L se estructura en tres fases:

Piensa antes de leer:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa en las intenciones del autor del texto. 2. Piensa en lo que sabes sobre el tema del texto. 3. Piensa en lo que quieres saber.
Piensa mientras lees:	<ol style="list-style-type: none"> 4. Piensa en la velocidad a la que lees. 5. Piensa en relacionar lo que lees con lo que sabes. 6. Piensa en releer el texto.
Piensa después de leer:	<ol style="list-style-type: none"> 7. Piensa en la idea principal. 8. Piensa en cómo sintetizar toda la información. 9. Piensa en lo que has aprendido.

El alumnado firma un contrato comprometiéndose a utilizar estos nueve pasos y para verificar que lo hacen el profesor o profesora les entrega una hoja de registro. Les anima a que preparen su propia hoja de registro y también preparan una tarjeta con las frases que tienen que ir diciéndose a sí mismos durante su trabajo para favorecer el uso de las estrategias de comprensión y para autorreforzarse.

Autoexplicaciones-autopreguntas (5° y 6° E. Primaria)

Con las autoexplicaciones inferenciales el lector establece relaciones entre las ideas del texto y entre esas ideas y sus propios conocimientos. Algunas de las actividades y factores que pueden servir para promover el empleo de autoexplicaciones son:

- El profesor o profesora da ejemplo utilizando las autoexplicaciones para darle sentido a un texto difícil mediante el pensamiento en voz alta.
- Hacer o incluir en el texto preguntas que provoquen la reflexión.
- Elegir entre varias posibilidades la mejor autoexplicación para un fragmento del texto.
- Pedir a los alumnos y alumnas que preparen preguntas a partir de un texto.
- Trabajo por parejas, de modo que un alumno o alumna explica una parte del texto al otro y después se cambian los papeles.
- Utilizar distintos materiales sobre el mismo tema que se está trabajando.
- Proponer al alumnado ejemplos o explicaciones incorrectas para que las discutan.
- Trabajar con el alumnado de forma individual o en pequeños grupos pidiéndoles que utilicen el pensamiento en voz alta, para comprobar si utilizan las autoexplicaciones y si lo hacen de forma correcta.

c) MOTIVACIÓN

La motivación para la lectura es multidimensional, se puede tener mayor o menor grado de motivación para leer y además los motivos pueden ser diferentes.

Factores que influyen en la motivación por la lectura:

1. **Objetivos de aprendizaje:** Si los textos se leen con objetivos de aprendizaje, son más atractivos para el alumnado.

Para ello, es positivo plantear actividades de aula que favorezcan la formación de objetivos de aprendizaje: por ejemplo desarrollar proyectos de aula en los que el alumnado necesite acceder a información que no conoce facilitándole materiales impresos donde poder obtenerla. Realizar actividades en las que el alumnado tenga que explicar el contenido del texto a otras personas (trabajo por proyectos o aprendizaje basado en problemas).

2. **Elección:** Dar al alumnado la posibilidad de elegir, mejora su motivación. Una de las condiciones que más enriquece las posibilidades de elección es disponer de un material variado (libros de distintos géneros, revistas, periódicos, cómics, propaganda, material electrónico), variedad en la extensión de los textos y en su dificultad.

3. **Textos interesantes:** Interesantes tanto por el tema tratado como por la calidad de su diseño.

Elementos que pueden aumentar el interés de un texto son ilustraciones relevantes; conexión con los temas que estén trabajando los alumnos; conexión con los conocimientos del alumnado, con las actividades especiales (excursiones, visitas...), aspecto sencillo del contenido.

El interés de un texto no depende solo de sus características, sino de que el profesor/a pueda modificarlo (por ejemplo, el hecho de que el profesor/a destaque un libro colocándolo en un lugar especial, comentándolo o leyendo en voz alta las primeras páginas, hace que más alumnos/as se interesen por él; las recomendaciones de los compañeros también pueden aumentar el interés.

Hay que tener cuidado con los detalles seductores de los textos que son información amena que incluyen los textos pero que no se relaciona directamente con los contenidos del texto.

4. **Colaboración:** Leer puede resultar más interesante si se hace de forma colaborativa que si se realiza individualmente (lectura en parejas; que los alumnos compartan información cuando realizan un trabajo; valorar la contribución que cada alumno ha realizado a su grupo de trabajo más que el producto final).
5. **Relevancia:** Es la conexión entre el texto y la experiencia del alumno/a, produce motivación intrínseca. La forma de alcanzarla es conseguir que los textos que los alumnos leen estén relacionados con las actividades que realizan en clase.

Las lecturas basadas en fragmentos de textos más amplios que incluyen muchos libros de lengua y literatura, se suelen desvincular de los contenidos que están aprendiendo los alumnos.

6. **Éxito:** Un lector tiene éxito si alcanza sus objetivos de aprendizaje. Tener éxito en la lectura contribuye a crear una buena auto imagen y a anticipar el éxito cuando uno se vuelve a encontrar en situación parecida.

Precauciones a tener en cuenta:

- Tener una base de textos sencillos con los que la mayor parte del alumnado pueda tener éxito y también tener a disposición de algunos alumnos textos más complejos.
- Si un alumno/a no alcanza lo que se pretende con la lectura de un texto, darle la oportunidad de hacer varios intentos (con el mismo texto u otro que trate el mismo tema) hasta alcanzar el nivel requerido.
- Asegurarse de que los alumnos/as tienen la precisión, fluidez y estrategias necesarias para conseguir los objetivos de la lectura, si no es así, conviene trabajar primero las habilidades que dificultan el proceso.

7. **Unidades temáticas:** Los alumnos/as trabajan los mismos contenidos desde perspectivas distintas a lo largo de varios días. Así se puede dedicar un tiempo extenso a cada tema y es más fácil que haya tiempos de consulta y lectura de textos relacionados con las actividades. El mayor enemigo de las unidades temáticas son los programas apretados.

8. **Acceso a materiales de lectura:** Disponer de materiales de lectura propios y prestados mejora la actitud hacia la lectura y la frecuencia en que se lee. Si los materiales de lectura se proporcionan de forma espaciada a los alumnos/as, leen más que si se proporcionan con frecuencia.

Sería positivo una biblioteca escolar bien gestionada, organizada y que se asesore bien a los alumnos sobre qué libros elegir...

9. **Atribuciones:** Es importante que el alumnado tenga éxito en tareas que impliquen leer, esto no quiere decir que deba tener exclusivamente éxitos.

Aportar materiales de lectura sencillos para que el alumnado con más problemas pueda tener éxito pero que también atraigan la atención del alumnado con buen rendimiento y que éstos también los utilicen como fuente de información.

Las ayudas que los profesores/as proporcionan en la lectura son muy importantes a la hora de favorecer el éxito de los alumnos.

Ejemplos de ayudas (según Ruano, Ciga, Sánchez y García (2011):

- Ayudar al alumno/a a dar una respuesta o elaborar una idea pero sin dar pistas sobre la respuesta correcta (ejemplos: aclarar o recordar el objetivo de la tarea: “lo que buscamos es entender por qué los libros se hacen con papel y no con otros materiales”; orientar sobre estrategias para alcanzar los objetivos: “cuidado con este párrafo que no todo lo que dice es importante”).

- Ayudar a formar la respuesta, pero que la ayuda no forme parte de la respuesta (dando pistas: “esta información está al principio del texto”; sonsacando: “dilo con otras palabras”).
- Dando el profesor/a una respuesta o parte de ella (completar frases incompletas; elección de la respuesta correcta entre dos alternativas).
- Valorar la respuesta del alumno/a, introduciendo una pregunta aclaratoria para que la complete o mejore.
- El profesorado debe considerar los errores como una parte necesaria del proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Aunque en la bibliografía hay muchas estrategias que ayudan a mejorar las dificultades del alumnado en lectura y escritura, nos hemos centrado en aquellas estrategias basadas en la evidencia empírica y hemos seleccionado las más apropiadas para cada curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ripoll Salceda J.; Aguado Alonso G. Editorial EOS. (2015) *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes.*
- García Vidal, J. (1989) *Manual para la confección de programas de desarrollo individual.*
- Martínez, F. *El reto de la dislexia. Entender y afrontar las dificultades de aprendizaje.*
- Gobierno Vasco. *El profesorado ante la enseñanza de la lectura.*

ULERTU ETA ARTATU IKASGELETAN ADIMEN GAITASUN HANDIA DUTEN IKASLEAK

Egileak:

I. Alfonso Idoate
M. L. Aparicio Agreda
A. Ganuza Quel
M. I. Soto Enériz

Laburpena

Gure ikasgeletan adimen gaitasun handiak dituen ikasleriari arreta egokia ematearen beharra eta konpromiso profesionala baloratu ondoren, bide honetan sakontzeko eta ideiak argitzen eta esku hartzearen planifikazioan laguntzeko asmoarekin gaiari ekin diogu. Batetik, aparteko gaitasunak dituen ikasleen ezaugarriak eta haiekin lotuta izan ditzaketen hezkuntza beharrak ezagutzea ezinbestekoa baita ikasle hauek identifikatu eta aintzat hartu ahal izateko; eta, bestetik, ikuspegi inklusibotik zein esku-hartze motak antolatu eta gara daitezkeen zehaztu nahi genuen ikastetxe eta irakasleei ildo zehatzak eskaintzearren. Hezkuntza etapa guztietan ditugun ezagutzak eta esperientziak, bai ikasle hauen egoerei dagokienez, bai irakasleen lan egiteko moduari dagokionez baita ikastetxeetan aniztasunari erantzuna emateko aurrera eramaten diren neurriak ere abiapuntutzat hartu ditugu. Horiek direla eta, gure lanaren ondorioa honen inguruko informazio guztia irakasleentzako gida batean jasotzen da.

JUSTIFIKAZIOA

Adimen gaitasun handiko ikasleei hezkuntza-erantzuna egokia ematea gure hezkuntza sistemak aurrean dituen erronketariko bat da. Hori dela eta, esparru inklusibo bihurtu nahi den eta giza terminoetan gero eta aberatsagoa izango den gizarte baten erreferente izateko eraikitze prozesuan aurkitzen da.

Gure hezkuntza komunitateetan aniztasuna nagusia izanik, aparteko adimena duten hurrek multzo heterogeneoa osatzen dute. Garrantzitsua da jakitea ez dagoela gaitasun handiko haur eredu bakarra, eta aldi berean, ikasle hauen ikasteko modua berezia dela eta, kasu askotan, beraien egoerari lotutako hezkuntza berariazko premiak izaten dituztela. Ikasle hauengan ere aniztasuna aurkitzen dugula azpimarratu beharra dago, beraz.

Errealitate hau oinarria izanik, indarrean dagoen araudiak, 8/2013 Lege Organikoa, abenduaren 9koa, hezkuntzaren kalitatea hobetze-koak (LOMCE), 2/2006 Lege Organikoa maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa (LOE) aldatzen duenak, ikasleria hau aintzak hartzen du eta Hezkuntza administrazioek baliabide eta neurriak martxan jarri behar dituela dio, kualifikazioko langileek Hezkuntza Departamentuak xedatzen dituen baldintzekin goiz identifikatzeko eta dituzten hezkuntza beharrei ahalik eta lasterren erantzun egokia emateko, bere gaitasunak ahalik eta gehien gara ditzaten xedearekin. Gainera, erantzun beharra hezkuntzako etapa guztietara iritsi behar da.

Nafarroako Foru Erkidegoan, aniztasunari erantzuna eta derrigorrezko hezkuntzako etapako curriculumak eta ebaluazioa arautzen dituen legegian, aniztasunari arreta emateko normalizazioa eta inklusioa oinarritzko irizpideak direla azpimarratzeaz gain, ikasleria honekin martxan jarri behar diren neurriak arruntak (curriculumak aberasteko neurriak eta bestelakoak) eta bereziak (malgutzea) izan daitezkeela aipatzen da.

Hala eta guztiz ere, hainbat neurri indarrean jartzea derrigorrezkoa izanik, errealitate honi buruzko ezjakintasunak, mitoek eta estereotipo faltsuek oztopatu egiten dute askotan erantzun egokia eskaintzea.

HELBURUAK

Orientatzaile garen aldetik eta Hezkuntza orientabidearen oinarritzko printzipiotariko bat ikasle guztiek ikas dezatela, baita gaitasun intelektual handiko ikasleek dutenek ere, etapetan, irakasteko eta ikasteko prozesua diseinatzeko eta planifikatzeko den aldetik (urriaren 29ko 66/2010 Foru Dekretua) aholkularitza eta laguntza teknikoa eskaintzeko baliabide bat diseinatzeko erronkari heldu diogu.

Proposatzen dugun gida honen helburua gaitasun handiko ikasle taldeari buruzko oinarritzko informazioa eskaintzea da, ikasle hauek identifikatzea eta ulertzea hasierako pausua izan behar baita arreta emateko, agertzen ahal diren hezkuntza beharrei erantzun egokia eman ahal izateko, alegia.

Beraz, ikasturtean zehar egindako lantaldearen helburu nagusiak hurrengoak izan dira:

1. Adimen gaitasun handiak dituzten ikasleen ezaugarriak eta hezkuntza laguntzaren premia berariazkoak irakasleei ezagutu arazi.
 - a. Ikasle hauen zenbait ezaugarri berariazko aurkeztu.
 - b. Adimen gaitasunei buruzko okerreko ideiak mahaigaineratu.
 - c. Ikasle hauen berariazko hezkuntza beharrak adierazi.
2. Ikasle hauen hezkuntza erantzun doitua ematen laguntzen duten neurri kurrikular eta antolamenduzkoak proposatu.
 - a. Hezkuntza erantzun inklusiboa eskaintzen dien ikastetxe mailako ezaugarrien planteamendua.
 - b. Ikastalde mailan ikasle hauen ikaskuntza doitua baimentzen duten alderdiak aurkeztu.
 - c. Ikasle hauen banan-banako lan plana partekatua aurrera eramateko gidoia diseinatu.



JARRAITURIKO METODOA

Adimen gaitasun handiko ikasleen errendimendu baxuarekin erlazionaturiko aldagaiak kontuan izan ditugu: alde batetik, ikasle hauen ezaugarrien ezagutza urria; beste aldetik, ikasle hauenganako irakasle eta ikaskide batzuen jarrera ez oso positiboak; eta baita ikasle hauen hezkuntza beharrei erantzuteko motibagarri gutxiko irakaskuntza estrategiak.

Horiek abiapuntu izanik, gure ikastetxeetan bizi garen egoerak, bai beharrak bai esperientzia positiboak komunean jarri ditugu orientatzaile taldekideok, baita aurretik egindako ikastaroetan eta irakurritako bibliografiaren atal nagusiak. Geroago, gaian sakontzeko asmoz, ezaguturiko baliabideak erregistratzeari eta berriak bilatzeari ekin diegu. Guraso Elkarteek sorturiko webguneetan eskura jarritako ekarpenak ere aztertu ditugu. Hori guztia bilduta, etapaka, ikasgaika eta ikasle hauen garapen berariazkoen atalka sailkatzen saiatu gara.

Helburu nagusiari jarraituz, gai honi buruz beste Erkidego Autonomotan argitaraturiko gidak eta baita Nafarroako Hezkuntza departamentuak beste berariazko hezkuntza laguntza beharrak lantzen dituztenak ere aztertu ditugu.

Adimen gaitasun handiko ikasleen berariazko ezaugarriak direla eta, lanaren hasierako diseinua osatu dugu atalak modu didaktiko batean garatzeko asmoz, beti kontuan izanik, gida honen hartzaileak irakasleak izango direla eta modu argi batean orientabide argiak eta anitzak behar dituztela ikasle bakoitzaren egoerari, ikasleak parte hartzen duen ikastaldeari eta irakaslearen beraren eredu didaktikoari egokitzen errazteko.

LANAREN EMAITZA

Irakasleentzako gida bat diseinatu dugu. Gida hau irakasleriari zuzenduta dago bereziki, irakasleak baitira gelako egunerokotasunean aniztasunarekin topo egiten dutenak eta aurre egin behar diotenak. Beraz, gaitasun handiko beharrak ulertzeko baliagarriak izango zaizkion tresnak eta esku-hartzea gidatzen duten jarraibideak eskura jartzea ezinbestekoa ikusten dugu hartuko diren neurriak eraginkorrak izan daitezen.

Gida honen hasieran irakasleek aniztasunaren eremuarekin duten ardurara eta konpromiso profesionalaren esparrua azaltzen da; hau da, guztientzako kalitatezko eskola baten ereduaren printzipioak, lan ildoak eta gaur egungo marko arauemailea, zeinetan adimen gaitasun handiko ikasleak kontuan hartzen diren.

Horretarako, ikasle guztiek kalitatezko hezkuntza jasotzeko aukera berdina izan ditzaten, arruntaz bestelako hezkuntza arreta behar duten ikasleei ere, adimen gaitasun handiak dituztenak barne, erantzun egokia eman behar zaie, aukera berdintasuna, diskriminazio-eza, normalizazioa eta inklusioa printzipioetan oinarrituta. Hau aurrera eraman ahal izateko Hezkuntza administrazioak malgutasun neurriak, curriculum egokitzapenak, alternatiba metodologikoak eta beharrezkoak diren neurriak sustatu beharra dauka.

Gure hezkuntza sistema arautzen duen legedian modu honetan adierazten da nola izan behar den aniztasunari arreta:

Estatu mailan, abenduaren 9ko 8/2013 Lege Organikoak, hezkuntzaren kalitatea hobetzeko (LOMCE), maiatzaren 3ko 2/2006 Hezkuntzaren Lege Organikoa (LOE) aldatzen duenak atarikoan diotenez, aniztasunari erantzutea oinarritzko irakaskuntza osoa gidatu behar duen printzipioa da, ikasle guztiak beren ezaugarri eta beharren arabera hezi daitezen.

Nafarroako Foru Erkidegoan, ekainaren 13ko 93/2008 Foru Aginduak ikastetxeetan aniztasunari nola eman erantzuna arautzen duenak, atarikoan hurrengo irakur daiteke:

Ikasle bakoitzak bere gaitasunak, beharrak, interesak eta heltze erritmoak ditu, eta hezkuntza sistemak, malgutasunez, haien arteko desberdintasunei egokitzeko neurriak ezarri behar ditu. Neurri horien birtartez irakaskuntza eta ikaskuntza prozesua ikasle guztiei egokitu zaie, garapen pertsonal, hezkuntza-garapen sozial ahalik eta handienak lortzeko.

Gaitasun handiko ikasleei dagokienez, LOE-ren 76 artikulua dio Hezkuntza administrazioek adimen handiko gaitasunak dituzten ikasleak identifikatzeko eta horiekin lotutako hezkuntza premiak goiz baloratze beharrezko neurriak hartuko dituztela, eta horiekin batera, arre-

ta egokia emate aldera aberasteko programak indarrean jarriko direla gaitasunak ahalik eta gehien garatzeko.

Aipaturiko Foru Aginduak eta adimen gaitasun handiei lotutako hezkuntza beharrak hauteman eta gero zer neurri har daitezken zehazten ditu. Neurri hauek arruntak eta bereziak izan daitezkeela abiapuntu izanik, gure lan honetan neurri arruntak aurrera eramateko proposamenak landu ditugu. Ikasle hauen behar eta erantzunak hezkuntza ingurunearen ildo nagusietan kokatzea inportantea da hezkuntza beharrak erlatiboak direlako eta ikaslearen kanpoko aldagaiekin eragina baitute. Hau azpimarratzekoa da arazoak haien gaitasunei egokitutako hezkuntza ez jasotzetik eratorriak izaten baitira.

Ikasle hauen berezko ezaugarriei dagokionez, batzuk azpimarratzen dira: alde batetik, gaur egun oraindik irakasleen artean aurkitzen diren aurreiritzi eta okerreko zenbait ideia, ikasle hauek ulertzeko eta haien hezkuntza beharrak osatzeko kaltegarri suerta daitezkeenak; beste aldetik, adimen gaitasun handien eredu teoriko nagusiak, horiekin loturiko terminologia eta ikasle hauen berariazko ezaugarriak (ikasteko motibazioak eta interesak, gaitasun kognitiboak, sormena eta irudimena eta garapen sozio-emozionala). Informazio honen laguntzarekin irakasleek detekzio prozesuan parte eraginkorra hartzeaz gain, ikasle hauen osotasun egoera uler dezakete.

Aniztasun handia dago ikasle hauen artean. Batzuk errendimendu akademiko altua erakusten duten arren, erantzun akademiko espezifikoa behar dituzte. Beste batzuk ez dira eskolako jarduerak egiteko batere motibaturik eta errendimendua oso baxua izan daiteke.

Adimen gaitasunekin loturiko zenbait kontzeptu argitzen saiatu gara (goiztiartasuna, talentua eta superdotazioa), ikasle hauen funtzionamendu kognitiboa ulertzen laguntzeko asmoz. Era berean, Renzulliren aberaste-eredu edo hiru eratzunen eredu, Pfeifferen hiru lenteen eredu triadikoa, Mönksek elkarrekiko mendetasun triadikoaren eredu (Renzullirenari beste aldagai batzuk gehituz), Tannenbaumek proposaturiko eredu psikozoziala, eta gaitasuna eta talentua bereizten dituen Gagnéren eredu modu laburrean azaltzen dira, haien arteko alderdi komunak eta nabardurak adierazten ditugularik. Hauek adimenaren kontzeptua-

lizazio ezberdinetan oinarritzen dira eta gaur egungo adimen gaitasun handiak azaltzeko eredu nagusiak osotzen dituzte.

Nahiz eta ikasle bakoitza bakarra izan eta besteengandik ezberdina, ikasle hauen artean gehien ematen diren ezaugarriak eta hezkuntza beharrak hurrengoak izaten dira: ezagutza berriak eta munduko gertakariak ulertzeko grina, arazoak konpontzeko sormenezko ideiak garatzeko aukerak ematea, arrazonamendua eta abstrakzio maila handia eskatzen duten jarduerak, hizkuntza eta gaiak sakontasunez lantzea, esperimenezko eta soluzio dibergenteak baimentzen duten planteamenduak, eginbeharrak bikaintasunez egiteko exigentzia, alderdi emozionala eta gizarterako aukerak eta estrategia garatzeko laguntza...

Behin hezkuntza premiak ezaguturik, ikastetxe mailan, ikastalde mailan eta maila indibidualean diseinatu, antolatu, garatu eta ebalua daitezkeen hezkuntza neurriak adierazten dira. Hauen aukeraketa egiterakoan, aniztasunari erantzun inklusiboaren ikuspuntua, gaur egungo ikastetxeen funtzionamendu ezaugarriak, alderdi positiboak eta hobetzeko beharrak kontuan izan ditugu.

Horrela, Gaitasun handiekin lotutako berariazko beharrei erantzuna emateko, normalizazioa eta inklusioa irizpideak kontuan hartuta, hiru zehaztapen maileri arreta eman behar diegu:

- Ikastetxe mailan: hezkuntza komunitatearen proiektuetan, planifikazio marko bezala, zeinetan kultur eta politika inklusiboak bideratzen diren.
- Ikastalde mailan: zeinetan curriculum eta ikaskuntza antolaketaren bitartez praktika inklusiboak garatzen diren.
- Ikasle mailan: zeinetan ebaluaketa psikopedagogikoan eremu desberdinetako hezkuntza beharrak kontuan hartzen diren eta ikaskuntza jarduerak adimen handiko ikasleen eta plan indibiduala aurrera eramaten den.

Ikastetxe mailan, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektua (IHP) diseinatzerakoan eta gaurkotzerakoan, abiapuntu izan behar dira ikasleen aniztasuna eta ikasle guztien hezkuntza beharrak, baita gaitasun handiko ikasleenak ere.



Ikastetxearen ildo estrategikoak, antolamenduko erabakiak eta ikastalde nahiz maila indibidualean proiektu koherente eta egonkorra aurrera eramateko ikastetxearen Formazio Planaren garrantzia azpimarratu dugu.

Arreta berezia ere ematen diogu Ikastetxearen Aniztasunari Erantzuteko Planari, adimen gaitasun handiei lotutako hezkuntza beharrak hautesman eta gero, aurreikusita egon behar dira eskola ingurune normalizatuan asetzeko behar diren neurriak.

Ikastalde mailan, ikasle hauen arreta egokia bermatzen duen irakasle praktiken artean hurrengoak aztertu eta garatu ditugu:

- ✦ Jarduerak planifikatzerakoan: zailtasun eta egiteko sakontasun maila anitzekoak izatea, eduki bera lantzeko askotarikoak izatea, aukerazkoak diren batzuk ere izatea.
- ✦ Ikerketa teknikak eta sormena sustatzen dituzten tekniken erabilpena.
- ✦ Edukien erabilpena eguneroko arazoei erantzuna emateko.
- ✦ Baliabide anitzen erabilpena informazioa bereganatzeko: IKT, liburutegia, laborategia, tailerrak eta beste batzuk, liburu testuez gain.
- ✦ Ikasleek lana egiteko bakarka, talde txikitan eta talde handian garatzeko jarduera multzo orekatuaren planifikazioa.
- ✦ Proiektu, txoko edota tailerren bitartez lana egitea.
- ✦ Denbora antolamendu malgua, adimen gaitasun handiko ikasleentzako aparteko lana baimendu ahal izateko.
- ✦ Ateraldi eta eskolaz kanpoko jarduerak egiterakoan adimen gaitasun handiko ikasleentzako interesak kontuan hartzea.

Maila indibidualari dagokionez, alde batetik, aberaste curriculum indibiduala eta zabaltze curriculum indibiduala ditugu. Neurri hauen bidez, kurrikuluan islaturik ez dauden eta ikasleentzako interesekin lotuta dauden ezagutzak proposatzen dira, baita Blomm-ek aurkezturiko prozesu eta eragiketa mentalen mailaketa ere.

Neurri hauek, ikastalderako diseinatzen den aniztasunaren trataeran agertu behar diren arren, irakasleen praktika gidatu eta ebaluatzen baliagarria izango den norbanako dokumentu batean idatzita egon behar dira. Eredu asko aurki ditzakegun arren, gure lan honetan ikasle zehatz batentzako eta kurrikulum arlo edota garapen eremu bakoitzean ahal den konkrezio mailarik altuenarekin erregistratzeko asmoarekin egin dugu, hezkuntza erantzun egokia emateko helburuarekin eta, aldi berean, bat-batekotasuna ekidituz.

ONDORIOAK

Dugun esperientziatik azpimarratu nahi dugu gero eta sentsibiltate eta prestakuntza gehiago nabariak direla orientatzaileen artean ikasle hauen ebaluazio psikopedagogikoaren arloan. Hala ere, ebaluazio psikopedagogikoaren atala hezkuntza erantzunaren proposamena eta egokitzapena izanik, aniztasunari erantzuteko neurri arruntak azaltzerakoan, askotan, oso orokorrak izaten dira. Horri gehitu behar dizkiogu, alde batetik, irakasleen artean, oraindik nagusi diren mitoak eta uste okerrak; eta beste aldetik, curriculum zabala, komuna eta malgua ikasteko estilo eta erritmo desberdinetara egokitzeko duen konplexutasuna. Beraz, aurrekoen ondorio bat izaten da, hezkuntza arreta egokiagoa eskaintzeko beharra.

Orientatzaileon errola eta eginkizunak ikasle, guraso eta ikasleekin batera gauzatzen ditugu eta zenbaitetan ezinegon eta baliabide falta sumatzen ditugu ez baitugu beste berariazko hezkuntza premietarako aurki ditzakegun erreferente izan daitekeen tresnarik irakasle taldeari eskaintzeko. Ondorioz, adimen gaitasun handiko ikasleentzako arreta doituari egituraketa eta jarraipen sistematikoaren gabezia ikusten diogu.

Hutsune honi aurre egiteko asmoa izan da gure lanaren justifikazio eta xedea. Hezkuntza komunitate osoaren partaidetza beharrezkotzat jotzen dugunez gero, ikastetxearen kultura, politika eta praktikari egin diegu erreferentzia, adimen handiko ikasleentzako berariazko hezkuntza behar baitituzte eta hauei ez erantzunez gero, alderdi akademikoan eta hainbat garapen arlotan ere, porrota jasan dezaketelako.



Guk egindako gida Nafarroako Hezkuntza departamentuak argitaratu eta hezkuntza komunitate osoaren eskueran jarritako beste berariazko hezkuntza premiei buruzko gidekin batera bildumaren zati bat izatea nahi genuke.

Beste aldetik, ikasle hauen berariazko hezkuntza beharren berezitasunak direla eta, metodologia aldaketa nahiko ez dela jakinda, baliabide kurrikularrak eta sarbideko baliabideak diseinatze eta praktikara eramatea ditugun etorkizuneko erronkak dira.

BIBLIOGRAFIA

Aretxaga, L. (Koord.) (2013). *Hezkuntza orientabideak. Adimen gaitasun handiko ikasleak*. Donostia-San Sebastián: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012e_Pub_EJ_altas_capacidades_e.pdf

Cuadrado, J. (d.g.). *Orienta2: Material para la respuesta educativa del alumnado con NEAE por presentar altas capacidades intelectuales*. Hemendik eskuratua:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21700381a/helvia/aula/archivos/repositorio/1250/1367/AACC.pdf>

Jiménez, E.M. (Koord.) (2015). *Respuesta al alumnado identificado con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales*. Hemendik eskuratua:

<https://www.educacionenmalaga.es/wp-content/blogs.dir/14/files/2013/11/Capacidades.pdf?file=2013/11/Capacidades.pdf>

Lopez, JC. (2014). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Hemendik eskuratua:

<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

Renzulli, J.S. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa, Y. Benito (koord)-n *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* (41-78 orr.). Salamanka: Amarú.

ARAUDIA

8/2013 Lege Organikoa, abenduaren 9koa, hezkuntzaren kalitatea hobetzekoa. BOE, 2013ko abenduaren 10a, 2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa.

[93/2008 Foru Agindua, ekainaren 13koa, Hezkuntza kontseilariak emana, Nafarroako Foru Komunitateko Haur eta Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan aniztasunari nola erantzun arautzen duena.](#)

[66/2010 Foru Dekretua, urriaren 29koa, Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan hezkuntza eta lanbide orientabidea arautzen duena.](#)

[23/2007 Foru Dekretua, martxoaren 19koa, Nafarroako Foru Komunitateko Haur Hezkuntzako bigarren zikloko irakaskuntza arautzen duena.](#)

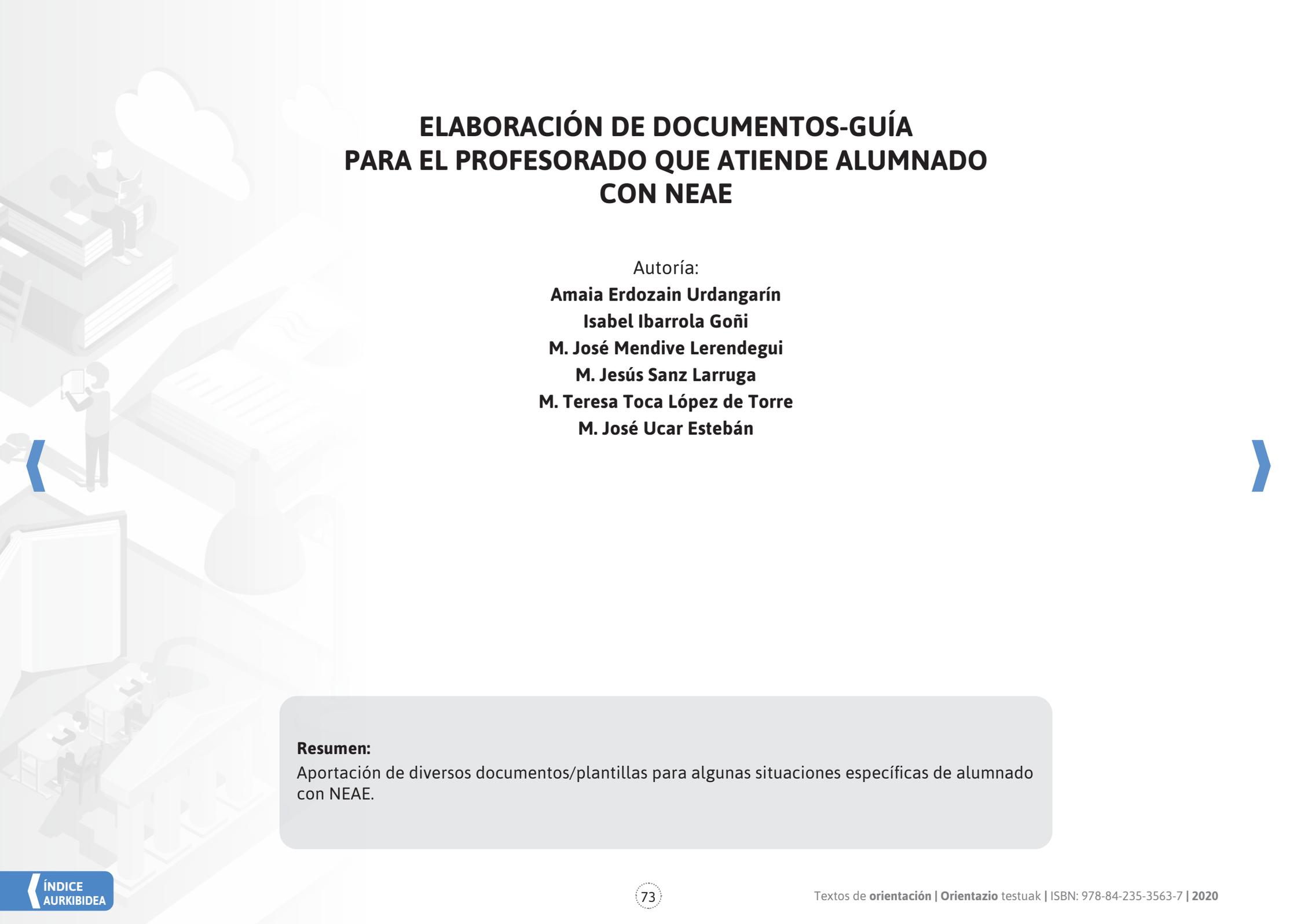
60/2014 Foru Dekretua, uztailaren 16koa, [Nafarroako Foru Komunitateko Lehen Hezkuntzako curriculuma ezartzen duena.](#)

72/2014 Foru Agindua, abuztuaren 22koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxe publiko, pribatuetan eta pribatu itunduetan Lehen Hezkuntzan ari diren ikasleak ebaluatu eta hurrengo mailara pasatzeko arauak ezartzen duena.

24/2015 Foru Dekretua, apirilaren 22koa, Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren [Hezkuntzako curriculuma ezartzen duena.](#)

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





ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS-GUÍA PARA EL PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO CON NEAE

Autoría:

Amaia Erdozain Urdangarín

Isabel Ibarrola Goñi

M. José Mendive Lereñdegui

M. Jesús Sanz Larruga

M. Teresa Toca López de Torre

M. José Ucar Estebán

Resumen:

Aportación de diversos documentos/plantillas para algunas situaciones específicas de alumnado con NEAE.

ANTECEDENTES

Nos planteamos este trabajo como continuación de lo realizado el curso anterior para unificar actuaciones y criterios en la intervención desde el perfil de Orientación Educativa.

Este curso el Equipo ha sufrido muchos cambios de composición por lo que el trabajo se ha limitado a la presentación y selección de materiales utilizados en los diferentes centros en los que trabajamos. Sería un trabajo a continuar, aunque el equipo vuelve a cambiar para el curso siguiente.

OBJETIVOS

Unificar actuaciones y criterios en la intervención de Orientación Educativa a partir del análisis de documentos y diversos materiales utilizados en dicha intervención.

MÉTODO

A través del análisis de casos se presentaban los materiales de cada centro, realizando aportaciones, con lo que nos calibrábamos en nuestras respuestas añadiéndose la formación relativa al tema.

En este [ENLACE](#) se encuentran los siguientes materiales:

1. Carpeta "Modelos PRE" que contiene a su vez una carpeta denominada "Plantillas elaboración PRE" para confeccionar los PRE de lengua, matemáticas, sociales y naturales de 1º a 5º de primaria pudiendo seleccionar fácilmente los contenidos que se ajustan al nivel de competencia del alumnado. Además aportamos un modelo de "informe final del PRE", un documento denominado "Evaluación Diversidad", donde se indican las actuaciones que se van a llevar a cabo para la elaboración de los PREs y contiene enlaces para ir a otros documentos, aunque algunos de ellos requieren contraseña, por lo que habría que so-

licitarla al centro de referencia, y además el "Plan de Recuperación", para dejar constancia con la familia de que ha sido informada de los PREs de su hijo-a y de cuál va a ser la colaboración familiar. Lo deja firmado la familia.

2. Modelo de acta de coordinación tutoría-UAE. Se trata de una plantilla abierta con objeto de recoger los temas tratados y acuerdos adoptados en relación al alumnado.
3. Modelo de adaptaciones de acceso para alumnado con trastorno de aprendizaje y/o TDAH.
4. Plantilla de observación de necesidades en el aula de alumnado con dificultades atencionales y otras.
5. Derivación pediatría. Modelo para la derivación a pediatría con información relevante.
6. Acuerdos de colaboración tutor-apoyo (del libro "Aprender juntos en el aula" de T. Huguet).
7. Informe de evaluación, del mismo libro.
8. Plan de apoyo personalizado. También del libro anterior. Se utiliza para el alumnado con medida de Refuerzo educativo.

RESULTADOS

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

En la mayoría de los casos analizados hay coincidencia en el procedimiento, mejorándolo con el contraste de actuaciones, aportación de materiales, recursos, e información sobre actividades formativas realizadas.

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



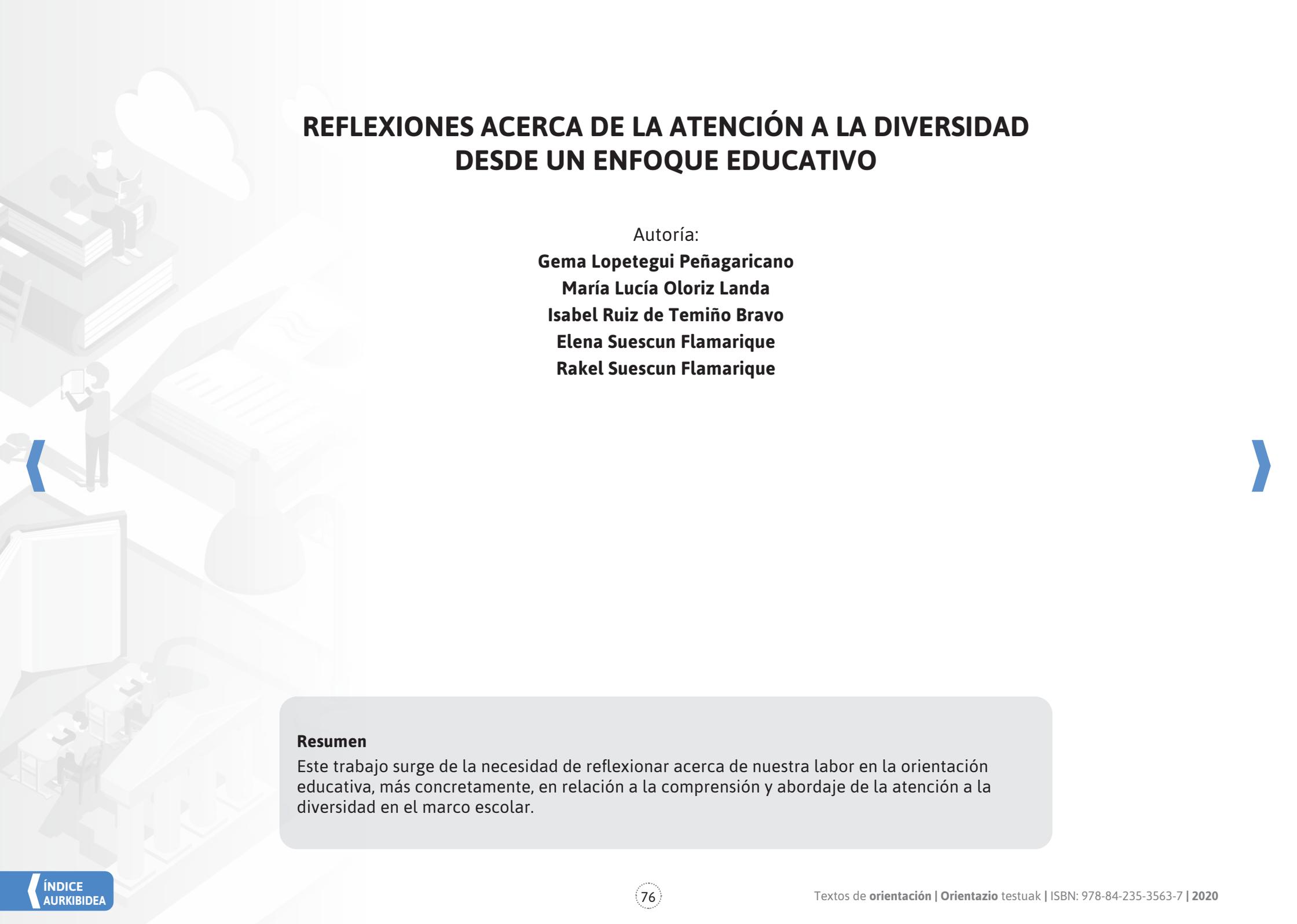
CONCLUSIONES:

Nos parece imprescindible calibrarnos y compartir los procedimientos que realizamos habitualmente. Podemos adaptar los documentos a nuestros contextos.

BIBLIOGRAFÍA:

“Aprender juntos en el aula”. Teresa Huguet. Ed. GRAÓ. Barcelona 2006.





REFLEXIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO

Autoría:

Gema Lopetegui Peñagaricano

María Lucía Oloriz Landa

Isabel Ruiz de Temiño Bravo

Elena Suescun Flamarique

Rakel Suescun Flamarique

Resumen

Este trabajo surge de la necesidad de reflexionar acerca de nuestra labor en la orientación educativa, más concretamente, en relación a la comprensión y abordaje de la atención a la diversidad en el marco escolar.

ANTECEDENTES

En el desempeño de nuestra labor en la escuela, en ocasiones, nos encontramos con que es un enfoque médico-biologicista el que predomina a la hora de comprender y abordar esta diversidad. A nuestro parecer, este enfoque, -ajeno y externo a la escuela-, lejos de sumar y de ser complementario, resta lugar a la comprensión y abordaje de la diversidad con las herramientas con las que cuenta la escuela: el enfoque educativo. Son ejemplos de esto el hecho de que a los orientadores y orientadoras nos sea requerido un diagnóstico médico para adoptar algunas de las medidas educativas, el excesivo uso de terminología diagnóstica y clínica en las reuniones entre docentes o que aparezcan diagnósticos médicos en normativas que regulan la respuesta educativa.

OBJETIVOS

Este trabajo trata de rescatar y poner en valor los recursos teóricos y comprensivos que ofrece el enfoque educativo para la comprensión y el abordaje de la atención a la diversidad en el marco escolar.

Para ello primeramente realizaremos un breve recorrido histórico de los hitos más importantes en la historia de la educación en relación a la atención a la diversidad.

A continuación, realizaremos una comparativa entre el enfoque educativo y el enfoque médico-biologicista en relación a los momentos de la intervención psicopedagógica, es decir: la detección, la valoración y la intervención.

2.1. Breve recorrido histórico en relación a la atención a la diversidad.

En 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, queda recogido el derecho universal a la educación. A partir de ahí, en 1978, la Constitución Española recoge el derecho a la educación.

La propia legislación de nuestro sistema educativo también recoge en su desarrollo este derecho: la Ley General de Educación (LGE) de 1970, pro-

pone la integración de todo el alumnado en las aulas, la LOGSE (1990) incorpora el término de alumnado con necesidades educativas especiales y la LOE (2006) va más allá, hablando de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Tanto en ésta última como en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2013), la intervención educativa se sustenta en los principios de normalización e inclusión (art. 71.3., LOE, 2006-LOMCE 2013).

A este respecto, queremos destacar la aportación teórica del término de Necesidades Educativas Especiales propuesto por la pedagoga Mary Warnock (Informe Warnock, 1974), el cual desde su origen, nació con la finalidad de ser un término normalizador y no discriminatorio, poniendo el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder adecuadamente a las necesidades educativas que cualquier alumno o alumna pueda presentar a lo largo de su escolaridad, en lugar de señalar el déficit o la discapacidad del alumno o alumna en cuestión.

2.2. Comparativa de los enfoques: detección, valoración e intervención.

En este apartado queremos poner en comparativa el enfoque educativo y el enfoque médico, y queremos hacerlo en relación a los ámbitos o tiempos de la intervención psicopedagógica como son la detección, la evaluación y la intervención de las dificultades de aprendizaje y la diversidad del alumnado en la escuela.

A este respecto, y en relación al tiempo de la detección, bien podemos decir que, si bien el concepto de Necesidades Educativas nace con una finalidad de no estigmatizar al alumno o alumna y con la pretensión de ser un término pedagógico, en la realidad nos encontramos con denominaciones como “tiene NEAE derivadas de un TDA-H” o “como es TDA-H tiene NEAE”. Así, las necesidades educativas son clasificadas y categorizadas en relación a ejes diagnósticos (tomados de manuales diagnósticos y estadísticos como son el DSM-V o el CIE-10) que ponen el acento en las manifestaciones observables de la conducta del alumnado, dejando de lado, no sólo la concepción de sujeto sino del sujeto en interacción: es decir, la consideración de variables y contextos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, lo que queremos señalar es que el marco comprensivo del que partimos nos va a llevar a observar, detectar y comprender, unas cuestiones y no otras. Por ejemplo, un alumno o alumna que presenta una dificultad para poner atención en clase. Esto puede ser interpretado como un déficit de atención que responde a un trastorno –el “Trastorno por Déficit de Atención”-, entendido éste como una limitación del alumno y como algo crónico y de orden orgánico. En contraposición cabría plantearse qué situación de aprendizaje podemos proponer para optimizar el proceso de aprendizaje de este alumno, poniendo el acento en estudiar el contexto en el que está inmerso, considerando así todas las variables que están implicadas en dicho proceso de aprendizaje como son: fortalezas y debilidades del alumno, contexto del aula, escuela, familia, currículum, metodologías, convivencia en el centro escolar, etc.

En relación al proceso de evaluación o valoración de las necesidades educativas cabe decir que el enfoque médico utiliza preferentemente pruebas estandarizadas para evaluar y clasificar y, en última instancia, realizar un diagnóstico. Busca así establecer una categoría diagnóstica que, en la mayoría de los casos, se reduce a una etiqueta puramente descriptiva y que no añade recursos para la comprensión en relación a lo que le pasa al alumno en cuestión.

Desde el enfoque educativo las pruebas psicopedagógicas son aquí un recurso complementario para llegar a un entendimiento global e integral, y que aporta información no únicamente del lado del resultado obtenido sino en el modo de ejecución. Además, encontramos recursos como la observación y la escucha que posibilita realizar una mejor comprensión de lo que pueda estar aconteciendo.

Del tiempo de la intervención podemos decir que frente a un abordaje dirigido únicamente a complementar con medidas educativas el déficit del alumno, cabe darles su lugar a todas aquellas medidas con las que contamos en el marco escolar como son la adaptación del currículum, la adaptación de las metodologías, las diversas posibilidades en la organización del aula, la intervención individual con el alumno, el trabajo con el profesorado y las familias, otras instancias... y, todo ello, unido a las fortalezas del alumno que son la base desde la que construir unas condiciones óptimas para el aprendizaje.

CONCLUSIONES

La escuela tiene entre sus principales responsabilidades detectar aquellos alumnos y alumnas que presentan, en cualquier momento de su escolarización, necesidades educativas, evaluarlos y ofrecerles una respuesta educativa que se ajuste a sus necesidades.

En nuestra labor nos encontramos, en numerosas ocasiones, con una contradicción entre la comprensión de la diversidad que implica un respeto hacia la diferencia, y la necesidad de responder a una demanda que nos exige catalogar y clasificar esta diferencia en base a ejes diagnósticos para ofrecer una respuesta educativa.

Es en este punto donde queremos poner en valor el enfoque educativo que pone el foco en el contexto y no únicamente en el alumno, que hace referencia a las necesidades educativas y no al déficit, y que tanto en la detección, la valoración como en la intervención tiene en cuenta diversas variables y contextos que están en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho esto, consideramos que el enfoque educativo, por sí mismo, tiene los suficientes recursos y medios para el desempeño de la labor psicopedagógica en la escuela en la detección, en la valoración y la intervención.

Estamos convencidas de que la escuela es un espacio privilegiado a la hora de atender las necesidades educativas del alumnado por tratarse de un contexto normalizado que permite llevar a cabo un abordaje individualizado y global.

Nos parece importante como profesionales estar abiertos al aprendizaje, ser sensibles a la crítica y que podamos analizar nuestra práctica. Sólo de esta manera podremos avanzar y mejorar en nuestra labor educativa.



REFERENCIAS NORMATIVAS

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación.

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

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

Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

El Informe Warnock. 1979. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.



TRABAJO EN REDES: INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS

Autoría:

María R. Aguirre Sengáriz

Asun Casado Aragón

Blanca Conde Gómez

Resumen

En el ámbito educativo, el trabajo en red es fundamental para dar una respuesta educativa unificada y teniendo en cuenta todos los contextos en los que se desenvuelve el alumnado, así como para promover el buen trato a la infancia y adolescencia. A lo largo de este trabajo se presenta un análisis comparativo del trabajo realizado en las redes de Olite, Tafalla y Artajona, teniendo como referencia a la red de Burlada. Los elementos que se analizan son: integrantes de cada red; ámbitos de actuación; asamblea; grupo motor; comisiones de trabajo; frecuencia de las reuniones y metodología seguida por cada una de las redes. La conclusión fundamental apunta a que hay diferencias y dificultades en el funcionamiento de las distintas redes por lo que se plantea la necesidad de establecer un modelo básico y consensuado de trabajo en red que implique a todas las entidades que participan.

ANTECEDENTES

Desde los Servicios Sociales de Base (SSB) se promueve el trabajo en red y se establece que son los responsables de llevar a cabo esa coordinación. *Los Servicios Sociales especializados se organizarán en forma de red sobre el territorio atendiendo al principio de descentralización, a las características de los núcleos poblacionales y a la incidencia de las necesidades a las cuales sirvan* (Artículo 34.2. Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de Servicios Sociales. Texto publicado en BON N.º 152 de 20 de diciembre de 2006).

Una de las funciones de la Orientación Educativa es: *colaborar con otras instancias en actuaciones que favorezcan el desarrollo personal y social del alumnado* (Artículo 5.8 del Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Texto publicado en BON N.º 145 de 29 de noviembre de 2010; corr. err., BON 24/12/2010).

El Plan Integral de Apoyo a la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Navarra 2017-2023 define el trabajo en red de la siguiente manera:

El trabajo en red constituye una metodología de intervención. Se trata de algo más que una coordinación efectiva entre recursos. Es ponerse a trabajar conjuntamente, compartir objetivos y metas, programas, diseñar actuaciones conjuntas, compartir medios y resultados. El trabajo en red implica no solo a los recursos sociales que tienen como principal preocupación las situaciones de desprotección sino a todos los recursos y sistemas que atañen a la infancia. Profesionales de los otros sistemas (especialmente salud y educación) han de compartir esta forma de trabajar juntos. El trabajo en red, propicia la creación de debates profesionales, el conocimiento del trabajo que realiza el/la otro/a, las dificultades que se le plantean en su propia red, etc. Todo esto conlleva que se produzcan procesos de colaboración y que se practique el respeto profesional desde la responsabilidad compartida. Se construyen unas sinergias entre los/as profesionales que protege la especialización y la mirada global y conjunta, articulando una nueva manera de llevar a cabo las respuestas ante las necesidades planteadas. La metodología de trabajo en red mejora la eficacia

del trabajo realizado, disminuyendo el estrés del personal profesional implicado, al convertir en responsabilidad común el abordaje de los casos, previniendo fenómenos de personalización.

(Subdirección de Familia y Menores, de la Agencia Navarra de Autonomía y Desarrollo de las Personas, 2017, p.32).

De lo anterior se deduce que el impulso y organización del trabajo en red viene desde el ámbito de las políticas sociales y son los SSB quienes crean, dirigen y coordinan las redes.

Las diferentes redes que se van a analizar persiguen el mismo objetivo “promocionar el buen trato a la infancia y a la adolescencia”.

La puesta en marcha de las distintas redes que existen en Navarra, ha tenido un desarrollo desigual y es objeto de este trabajo hacer un breve análisis de las redes de las que forman parte las autoras, para ello se toma como referente en Navarra la red de Burlada que lleva funcionando más de 20 años.

En la zona media, a la cual pertenecen las redes sobre las que se va a tratar, el desarrollo de las mismas ha sido desigual, empezando a consolidarse en los últimos años.

El trabajo se centra en las redes de Olite, Tafalla y Artajona.

OBJETIVO GENERAL

Conocer el trabajo realizado en las distintas redes a las que pertenecen las integrantes del grupo para analizar las debilidades y fortalezas de las mismas.

MÉTODO

1. Recogida de información sobre las tres redes que se van a analizar: Olite, Tafalla y Artajona, partiendo del modelo de funcionamiento de la red de Burlada.



2. Análisis comparativo de la información recopilada.
3. Realizar un DAFO a partir del análisis anterior.
4. Establecer unas conclusiones generales sobre el trabajo en red tal y como se viene realizando a partir de un análisis cualitativo del trabajo realizado.

RESULTADOS

Los resultados a los que se llegan tras la recogida y análisis de la información relativa al trabajo en red, se plasman en la tabla que aparece en el ANEXO.

La tabla parte del análisis comparativo de la Red de Burlada que se toma como modelo de referencia en Navarra para el trabajo en red, con las redes de Artajona, Olite y Tafalla.

Tras analizar una serie de elementos que constituyen las redes, se llega a los siguientes resultados:

1. **Integrantes de la red:** en las redes de la zona media hay menos integrantes, aunque entendemos que también la población es menor y quizá no existen los mismos servicios.
2. **Actuaciones de la red:** la red de Burlada actúa en tres ámbitos: trabajo de casos, promoción del buen trato y trabajo interdisciplinar por comisiones. El trabajo de las otras redes se limita al primer ámbito: trabajo de casos.
3. **Asamblea:** únicamente no existe asamblea en la red de Artajona.
4. **Grupo motor:** el grupo motor de la red de Burlada está compuesto por un representante de cada institución o servicio. En el resto de redes no hay un grupo motor definido y si lo hay ninguna orientadora pertenece al mismo.

5. **Comisiones de trabajo.** En Burlada hay cuatro comisiones de trabajo: absentismo escolar, formación, diseño de materiales y blog y redes sociales. El resto de redes no tiene constituidas comisiones de trabajo.

6. **Frecuencia de reuniones:** es desigual en cada zona.

7. **Metodología de trabajo:** los pasos que se siguen en las cuatro redes son:

- Detección de indicadores de desprotección (cuestionario).
- Notificación a SSBB.
- Valoración conjunta del trabajo en red.
- Plan de caso.

Los tres primeros pasos son comunes a todas. El cuarto paso, en el caso de las redes de la zona de media, se hace un planteamiento no planificado.

La red de Burlada, sin embargo, realiza un plan de caso con los siguientes pasos:

- Elaboración de plan de caso: aquí se define la finalidad, objetivos generales, acciones quienes, recursos, plazo para los objetivos y plazos para la revisión del caso.
- Ejecución del plan de caso.
- Revisión del plan de caso.

Además de lo anterior cabe señalar una serie de aspectos que influyen en el desigual funcionamiento de las redes analizadas:

El tiempo desde el que llevan funcionando las redes también influye en el grado de desarrollo de las mismas, la red de Burlada lleva desde el año 2000 mientras que el resto tienen una trayectoria mucho más corta. En la red de Burlada se trabaja de manera específica el trabajo en equipo y en el resto de las redes no se hace. Así mismo solo se ha establecido formación común en la red de Burlada y Olite. En el resto de redes no ha habido hasta el momento ninguna iniciativa de formación común. La red de Burlada así mismo tiene un blog donde compartir información y experiencias que el resto de redes no tiene.

La valoración de la situación mediante el análisis DAFO lleva a poder determinar cuáles son los aspectos a los que se debería hacer frente:

- ✦ Funcionamiento desigual de las distintas redes. Sería positivo unificar criterios de actuación tomando como referencia aquellas cuestiones que se sabe que funcionan.
- ✦ Indefinición de objetivos. Muchas veces no se dedica un tiempo específico para la definición de objetivos y cuando se hace en la mayoría de los casos no quedan reflejados por escrito.
- ✦ Falta de un plan anual.
- ✦ Falta de documento escrito que explique cómo funciona la red.
- ✦ Escasos documentos protocolizados.
- ✦ Indefinición de las aportaciones que puede hacer cada parte.
- ✦ Poco tiempo de dedicación.
- ✦ Reuniones no siempre eficaces por falta de planificación.
- ✦ Informaciones irrelevantes (falta código de conducta).
- ✦ Las zonas geográficas en las que están organizadas las redes de SSB, no coinciden con las zonas de la Orientación Educativa lo cual supondría una coordinación con distintas redes que no siempre es posible llevar a cabo.
- ✦ Falta de normativa específica que regule la red.
- ✦ Movilidad de los profesionales, poca estabilidad.
- ✦ Diferentes tiempos laborales: no coincide curso académico con el trabajo de SSB, pediatría etc.
- ✦ Falta de consentimiento firmado/escrito de las familias, solo existe verbal.
- ✦ Falta de instrucciones precisas desde el departamento de educación a los orientadores sobre su participación en las redes.

Estos aspectos llevan a concluir que una de las cuestiones más importantes en la que hay que trabajar y que sería una propuesta de mejora es la planificación. Se da falta de planificación a varios niveles, a nivel general no hay un plan anual de la red en las redes analizadas (salvo en la red de referencia). Otro nivel en el que no hay una planificación explícita, escrita y consensuada es en la atención de casos concretos. Por último, tampoco habría una adecuada planificación organizativa, no se planifican las reuniones en cuanto a tiempos, adecuación de los temas a tratar por todos los asistentes, etc.

Muy relacionado con lo anterior es la escasa protocolización de las intervenciones, salvo protocolos como el de absentismo y el de indicadores de desprotección que son protocolos elaborados por instancias superiores, no existen protocolos claros de actuación, ni de registro en cada una de las redes.

Por último, hay algunas cuestiones de índole laboral, al ser profesionales procedentes de diferentes departamentos y servicios, que hacen necesaria una comisión interdepartamental que regulase de manera específica el funcionamiento de las redes de forma que todos los integrantes tuvieran claro el papel que desempeñan en las mismas con instrucciones precisas al respecto.

Por otro lado, también es importante señalar los aspectos positivos que aunque no se dan en todas las redes constituyen las buenas prácticas a difundir y compartir:

- ✦ Formación conjunta. El poder llevar a cabo formación conjunta por parte de los integrantes de la red, supone poder establecer un lenguaje común en algunos aspectos, así como compartir conocimiento y práctica que nos ayude al abordaje de los casos.
- ✦ Trabajo colaborativo y sistémico: permite conocer diferentes perspectivas y puntos de vista para una resolución de los problemas más eficaz y cooperativa, atendiendo a todos los contextos de intervención.



- * Respaldo institucional. En ocasiones la gravedad de los casos y las implicaciones que pueden tener las decisiones que tomemos no se podrían hacer efectivas sin un respaldo institucional que lo avale.
- * Trabajo interdepartamental lleva a un abordaje interdisciplinar que es necesario para poder dar una respuesta completa a todas las necesidades de los menores que son atendidos.
- * Visión de conjunto. La reunión entre profesionales de distintos ámbitos ayude a que se genere una visión globalizada de los menores y las circunstancias sociales y familiares que le rodean.
- * Protocolos. La existencia de protocolos, aunque sean insuficientes, sirve para objetivar las distintas situaciones de desprotección que se dan y para que todos los profesionales implicados utilicen un mismo lenguaje.
- * Tratamiento individualizado de los casos y abordaje unificado. El trabajo en red permite tratar de manera personalizada cada uno de los casos, intercambiando información y llegando a unos acuerdos mínimos sobre las actuaciones a llevar a cabo.
- * Metas comunes. Necesarias para que la intervención sea eficaz.
- * Distribución de tareas y recursos. La posibilidad de que las distintas actuaciones acordadas puedan distribuirse entre los miembros de la red, hace más viable llegar al objetivo común planteado con mayor probabilidad de éxito y evitando la sensación de frustración de los distintos profesionales.

CONCLUSIONES

Del análisis realizado se puede concluir que es necesario llegar a un modelo básico y consensado de trabajo en red que parece no darse actualmente en la mayoría de los casos.

La valoración del trabajo en red es altamente positiva para abordar situaciones complejas de nuestro alumnado. Permite organizar y coordi-

nar todos los recursos posibles desde los distintos ámbitos, tanto de la administración como de otras entidades. Es la forma de poder atender los casos de manera integral, comprensiva y multidisciplinar.

El funcionamiento de las redes analizadas, aunque tiene una base común, es desigual, depende en gran medida de las personas que conforman las redes y su grado de implicación.

La mayor dificultad está en que la coordinación sea realmente eficaz y efectiva, los principales problemas a los que hay que enfrentarse son que al pertenecer a ámbitos diferentes, los tiempos, formas de trabajar, respaldo institucional, funciones, etc. son diferentes y a veces es muy complicado llegar a planes concretos que efectivamente se puedan llevar a la práctica. Otro gran problema es la poca estabilidad de los integrantes de las redes analizadas, lo que conlleva a que difícilmente se puede hacer un seguimiento en el tiempo de algunos casos que requieren de intervenciones largas y continuadas en el tiempo.

Se valora también que el trabajo en red apenas aborda la prevención, los casos que se llevan a la red son casos que ya están en riesgo de desprotección moderado o elevado. Una actuación importante a realizar sería definir medidas preventivas para evitar el riesgo antes de que este se produzca.

Para terminar y siguiendo el Plan Integral de Apoyo a la Infancia y la Adolescencia ya citado recalcar:

la necesidad de establecer un modelo básico y consensado de trabajo en red que implique a las entidades públicas, los sistemas de protección social, las entidades del tercer sector sin ánimo de lucro, así como el conjunto de asociaciones que conforman la red social y comunitaria, de manera que sea posible llevar a cabo un modelo de atención integral e integrado en el espacio educativo, social y sanitario.

(Subdirección de Familia y Menores, de la Agencia Navarra de Autonomía y Desarrollo de las Personas, 2017, p.13).

FUENTES Y DOCUMENTACIÓN

- Documentación interna de cada red proporcionada por los SSB de cada zona.
- Blog de buenos tratos a la infancia y adolescencia de Burlada: <https://buenostratosalainfanciaenburlada.wordpress.com/>
- Subdirección de Familia y Menores, de la Agencia Navarra de Autonomía y Desarrollo de las Personas. II Plan Integral de Apoyo a la familia, la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Navarra 2017-2023. Pamplona- diciembre de 2017

NORMATIVA

Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de Servicios Sociales. Texto publicado en BON N.º 152 de 20 de diciembre de 2006)

Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia. Texto publicado en BON N.º 149 de 14 de diciembre de 2005; corr. err., BON 16/01/2006

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 Texto publicado en BON N.º 145 de 29 de noviembre de 2010; corr. err., BON 24/12/2010.

ANEXO

ORGANIZACIÓN DE LAS REDES: Organiza SSBB				
	RED DE BURLADA	RED DE TAFALLA	RED DE OLITE	RED DE ARTAJONA
Integrantes de la red	<ul style="list-style-type: none"> • Directoras Escuela Infantiles. • Orientadores de centros educativos Públicos y Concertados. • Ludoteca: monitora. • Biblioteca infantil: bibliotecaria. • Centro de salud: pediatras, enfermera y T.S. • Agente Policía municipal • Patronato de deportes: coordinador. • Técnica de juventud. • Gaz Kalo: TS y agente de Salud. • Centro de SM: psicólogos y TS. • Recursos para mujeres y sus hijos víctimas de VG. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadores de centros educativos Públicos. • Centro de salud: pediatra, enfermera. • EAIA. • PEIF (si el caso lo requiere). • Agente policía municipal. • Representantes del Ayuntamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadores de centros educativos Públicos. • Centro de salud: pediatra, enfermera. • Gaz Kalo: TS y agente de Salud. • EAIA. • Agente policía municipal. • Representantes del ayuntamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadores de centros educativos Públicos. • Centro de salud: pediatra, enfermera. • EAIA. • PEIF (si el caso lo requiere). • Guardia Civil (si el caso lo requiere).
Actuaciones de la red	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo de casos. 2. Promoción del buen trato. 3. Trabajo interdisciplinar por comisiones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo de casos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo de casos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo de casos.
Asamblea	SI	SI	SI	NO
Grupo Motor	Un representante de cada institución o servicio	No hay	No hay	No hay
Comisiones de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Absentismo escolar. 2. Formación docencias. 3. Diseño materiales. 4. Blog y redes sociales. 	No Hay	No Hay	No Hay
Frecuencia de reuniones	???	Una al trimestre y según necesidad	Una al trimestre y según necesidad	Una al trimestre y según necesidad



METODOLOGÍA DE TRABAJO				
	RED DE BURLADA	RED DE TAFALLA	RED DE OLITE	RED DE ARTAJONA
1. Detección: indicadores de desprotección (cuestionario).	Si	Si	Si	Si
2. Notificación a SSBB.	Si	Si	Si	Si
3. Valoración conjunta-Trabajo en Red.	Si	Si	Si	Si
4. Plan de caso.	Si	NO	NO	NO

PLAN DE CASO				
	RED DE BURLADA	RED DE TAFALLA	RED DE OLITE	RED DE ARTAJONA
Elaboración de Plan de caso	Definir: Finalidad, objetivos generales, acciones, quienes, recursos, plazos para los objetivos y plazos para la revisión del caso.	NO Se hace un planteamiento de caso no planificado.	NO Se hace un planteamiento de caso no planificado.	NO Se hace un planteamiento de caso no planificado.
Ejecución del Plan de Caso	Si	NO	NO	NO
Revisión del Plan de caso	Si	NO	NO	NO

OTROS ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA RED				
	RED DE BURLADA	RED DE TAFALLA	RED DE OLITE	RED DE ARTAJONA
Tiempo que lleva funcionando la red	Larga trayectoria desde el año 2000.	Desde 2014	Desde 2010 ?	Desde 2016
Trabajo en equipo	Se trabaja de manera específica el trabajo en equipo.	No se trabaja de manera específica la formación de equipo.	No se trabaja de manera específica la formación de equipo.	No se trabaja de manera específica la formación de equipo.
Formación común	Si	NO	Si	NO
Blog	Si	NO	NO	NO
Documentación	??		Si	

DETECCIÓN E INTERVENCIÓN SOBRE EL TRANSTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Autoría:

M^a Inés Ciria González

M^a Natividad Fernández Larrea

Marta García Pérez

Ana M^a Martínez Irisarri

Susana Sánchez Puente

Resumen

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es un trastorno evolutivo definido tradicionalmente por exclusión, como una limitación significativa del lenguaje no explicable por un retraso cognitivo, alteraciones morfológicas o motrices de los órganos de la articulación, por deficiencias perceptivas o por trastorno de la calidad de la relación social. También es conocido como trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso en el lenguaje o disfasia de desarrollo. El grado de afectación de unos sujetos a otros varía notablemente, y pueden verse comprometidos uno o varios componentes del lenguaje (fonético, fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático). Es una de las discapacidades del aprendizaje más comunes en la niñez, que afecta aproximadamente a entre el 5-7% de los niños/as, con una incidencia mayor en los varones. Resulta difícil identificarlo e incluso realizar un diagnóstico diferencial del Inicio Tardío del Lenguaje, por lo que se desaconseja plantear su diagnóstico antes de los tres años de edad.

ANTECEDENTES:

Es importante distinguir entre hablantes tardíos, retraso del lenguaje, TEA y TEL. Por definición los TEL, empiezan siendo hablantes tardíos.

La propia intervención te va a dar “pistas” de lo que puede llegar a ser. Por tanto, es necesaria una intervención temprana (logopedia e intervención indirecta familia/escuela).

HT: Léxico inicial tardío y lento, aunque con perfil homogéneo (equilibrio entre palabras contenido y función). Ni la comunicación ni la comprensión parecen afectadas. La interacción, sin más, con los otros normaliza el progreso a pesar de la inmadurez de algunos componentes, especialmente el comunicativo o del habla.

RL: La simplificación expresiva se estabiliza, incorporando de forma muy lenta las nuevas estructuras (hay progreso). Aunque el habla esté afectada, no es el principal problema. La progresión se da, mayoritariamente, en contextos conocidos (donde tiene experiencia).

TEL: Acusa problemas de comprensión cuando sólo se basa en elementos lingüísticos. Crecimiento léxico muy lento, sobre todo en palabras relacionales. Mínimo progreso morfológico y sintáctico (mantiene errores y omisiones).

OBJETIVO

Clarificar la sintomatología propia o relacionada con un TEL, que permita ajustar una respuesta educativa temprana y adecuada.

MÉTODO

Se ha optado por la lectura y la recopilación de los diferentes aspectos para la correcta valoración e intervención en el trastorno.

RESULTADOS

- Elaboración de un *screening* que sintetiza los hitos más importantes más relevantes que permitan detectar trastorno de lenguaje.
- Elaboración de una entrevista semiestructurada a aplicar en los encuentros con la familia, de la que se adjunta un extracto referente al aspecto de lenguaje:
 - ▶ ANTECEDENTES DE INTERÉS: Incidencias durante la gestación o nacimiento, antecedentes familiares en problemas de lenguaje, evolución posterior.
 - ▶ EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE: Reacción a los ruidos durante los periodos de vigilia, balbuceo, primeras palabras, comprensión y obediencia de órdenes, evolución del lenguaje, aumento de lenguaje no verbal, emisión de onomatopeyas, edad de primeras frases, uso de quién, qué, cómo, narración de experiencias, resumen de su habla actual.
 - ▶ RELACIONES SOCIALES: Intencionalidad comunicativa, uso de gestos, señalamiento, expresión verbal, con quiénes.
 - ▶ ALIMENTACIÓN: Biberón, chupete, succión de dedo, masticación.
 - ▶ RESPIRACIÓN: Control de la saliva, ronquidos, respiración por la boca, frecuencia de catarras, mucosidad, problemas con la voz.
 - ▶ AUDICIÓN: Percepción de buena audición, otitis, frecuencia de afecciones auditivas, audiometrías, resultados.
 - ▶ RELACIONES FAMILIARES: Comunicación, problemas de convivencia, relación con personas externas a la familia, expresión de sus necesidades, forma de expresar sus peticiones, formas de relación con sus hijos.



9 meses	12 meses	15 meses	18 meses	21 meses	24 meses
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción social positiva (sonríe cuando se le mira). • Se gira hacia la fuente sonora. • Trata de alcanzar los objetos que desea (con sonido, usa la voz para obtener ayuda y llamar la atención). 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a su nombre (mira, se gira). • Comprende instrucciones sencillas si son acompañadas por gestos. • Usa gestos para dar, enseñar o señalar. • Usa sonidos y, excepcionalmente, palabras. • Sabe jugar a los “cinco lobitos” y similar. • Hacer saber lo que quiere y lo que no quiere. • Señala los objetos que le interesan. • Imita sonidos del habla, onomatopeyas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa bastantes gestos y sonidos. • Usa algunas palabras para comunicarse “papá”, “mamá”, “teté”... • Comprende palabras y frases familiares “¿dónde está papá?”... • Juega con distintos juguetes: peluches, bloques, libros... 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa por lo menos 10 palabras. • Usa más de 5 consonantes diferentes /m/, /p/, /n/, /t/, /b/. • Imita las palabras que se le dicen. • Puede identificar partes del cuerpo que se le nombran • Juego simbólico (dar de comer a un peluche...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa por lo menos 25 palabras. • Aprende palabras nuevas cada semana. • Combina varias palabras “quiero bibe”, “quiero leche”. • Puede identificar varios objetos que se le nombran. • Cuando juega puede combinar varias acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa por lo menos 50 palabras . • Usa frases cortas (¿qué es eso?). • Cuando juega puede combinar varias acciones. • Reconoce imágenes en libros y escucha cuentos sencillos.



18 meses	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años / 7 años
<ul style="list-style-type: none"> • Comienzo de las primeras palabras (HT). • Apenas balbucea o con escasa variación de sonidos (9-12m). • Falta de respuesta (mirar, señalar, tocar) en la identificación de al menos 3 objetos familiares). • Falta de respuesta a acciones básicas (pon, dame, ven). • Ausencia de conducta de señalar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menos de 50 palabras inteligibles (lenguaje ininteligible en un 70%) • Cuando genera muy pocas combinaciones de palabras (no ha desarrollado enunciados de 2 palabras). • Primeras combinaciones (HT). • Léxico expresivo reducido. Vocabulario receptivo menos de 10 palabras en ausencia de gestos o apoyo contextual. • No sigue órdenes verbales. Repertorio fonético limitado a 4/5 consonantes (p/b/m/n). • No sigue instrucciones simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • No más de 100 palabras (RL) (lenguaje ininteligible en un 50%). • Tarda más de 6 meses en combinar palabras (RL). • Progreso muy tardío en la morfología productiva. • Holofrase después de 3 años. • Frecuentes ecolalias y ausencia de lenguaje narrativo. • Pobre comprensión. • Escasa producción de frases de 3 elementos. • Ausencia de adjetivos o pronombres. • Ausencia de partículas interrogativas. 	<p>Consolidación de “ese” RL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No produce la estructura SVO. • No adquisición de fonos: /r/f/s/c/h/ • Errores y omisiones en las producciones de 3 núcleos (si las tiene). • Producciones inteligibles aunque incomprensibles por causas pragmáticas o lingüísticas. • Combinaciones simples de palabras después de 4 años. • No responde a preguntas sociales de tipo Q. • No tiene lenguaje narrativo. 	<p>Se siguen manteniendo las dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Errores fonéticos, nexos y verbos. • Frecuentemente, produce oraciones gramaticalmente incorrectas. • Limitación en evocación y comprensión. • Escasa atención a cuentos o historias largas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agramatismo después de los 6 años. • Dificultad de evocación de léxico. • CI mínimo: 85. • Desviación 1,5 por debajo de la media en índice de lenguaje (compresión/ expresión-CELF). • Inteligencia verbal 20 puntos menos que la manipulativa (WISC).



Intervención TEL:

	PAUTAS GENERALES
<i>Intervención</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos visuales: para marcar la rutina del aula, acciones, calendario (interiorizar el día en el que se está, el mes). - Apoyo manipulativo para no sobrecargar el apoyo visual y que sea pesado. - Ubicación del alumno donde tenga contacto ocular con el profesorado y le permita tener contacto de toda el aula. - Anticipar la información. - Mantener en contacto ocular: adulto-alumno/a. - Cuando se estime conveniente ofrecer alternativas definidas: ¿quieres A o B? - Proporcionar, cuando sea posible, claves contextuales en los mensajes verbales. - Será necesario el conocimiento del trastorno por parte de todos los que le atienden
<i>Dificultad</i>	DIFICULTADES EN LA ELABORACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONVERSACIONAL
<i>Intervención</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias que ayuden a desarrollar el lenguaje del alumno: en el aula □ imitación o modelado, poner en duda (dar información errónea intencionadamente), imitar enunciados. - Asambleas: participar contando lo que ha hecho. Proporcionar oportunidades para comunicarse. - Encargado del día en el aula: revisar el alumnado en el aula, el día que hace, qué día es, etc. - Cuaderno viajero, fotografías con la familia: para que se anote lo hecho y poder ir comentando lo que el alumno/a ha hecho. - Lectura de cuentos: libros con imágenes en los que el adulto genere duda sobre el qué ocurrirá. - Semáforo de control de conducta (participación): ante la dificultad en el control de las interrupciones. - Comprobar la comprensión en lecturas y conversaciones: preguntas de comprobación. - Instrucciones cortas y sencillas. - Adaptar el lenguaje del adulto (lenguaje familiar).
<i>Dificultad</i>	DIFICULTADES ACADÉMICAS
<i>Intervención</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar textos complejos, poco divertidos, que conduzcan a incrementar la falta de motivación por la lectura. - Asegurarse de que comprende y asimila los mensajes verbales. - Priorizar las evaluaciones orales, donde se le puede facilitar la expresión por encima de los exámenes escritos. - Repetirle al final de la clase de forma individual los aspectos esenciales. - Estos niños funcionan mejor en un entorno monolingüe. El bilingüismo o el plurilingüismo son problemas añadidos. - Suelen precisar adaptaciones de acceso al currículo, en cuanto a los materiales, la evaluación y la metodología.

<i>Dificultad</i>	DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN SOCIAL Y HABILIDADES SOCIALES
<i>Intervención</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar al niño/a con el resto de compañeros/as. - Rincones escolares de juego. - Juegos dinámicos: cortos. - Actividades en gran grupo: favorecer su participación espontánea. - Juegos cooperativos en el patio. - Asignarle una función, rol en juegos. - Fomentar la integración del alumno/a. - Ubicación de las mesas en clase en U o por parejas y situar a un compañero/a que ejerza de guía (alumno/a con sensibilidad, paciencia, tranquilo/a...) - Refuerzos en público (seguridad del alumno). - Correcciones en privado (confianza y seguridad). - Si se dan problemas de conducta (por dificultades de comunicación) no intervenir directamente. Favorecer la expresión de los sentimientos de modo que puedan ser comprendidos.
<i>Dificultad</i>	DIFICULTAD EN HABILIDADES COMUNICATIVAS LINGÜÍSTICAS
<i>Intervención</i>	<p>A. Fonética y Fonología Discriminación auditiva de sonidos, fonemas, sílabas y palabras (reconocer, reproducir y discriminar sonidos y sílabas). Respiración, soplo, praxias y articulación.</p> <p>B. Semántica Denominación, petición y descripción de objetos, dibujos y situaciones mediante juegos (lotos, adivinanzas...)</p> <p>C. Morfosintaxis Construcción de frases (a partir de una palabra dada, de dos elementos e ir aumentando, basándose en la utilización de objetos y dibujos). Descripción, ordenar las palabras de una frase, cambiar una frase dada, ajustar los tiempos/género y número de una frase, etc.</p> <p>D. Pragmática Modelado de juego simbólico, diseño de experiencias para favorecer la expresión oral (escenas de la vida cotidiana), teatralización, narración y escucha de cuentos.</p>

CONCLUSIONES

Realizar una síntesis La pretensión del presente trabajo ha sido desarrollar una guía de evaluación, diagnóstico e intervención sobre el alumnado con problemas de lenguaje, con el objetivo de sintetizar, clarificar y pautar el trabajo de los profesionales docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Ediciones Aljibe.
- Artigas-Pallarès, J., & Narbona García, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo* (Nº. 616.8-053.2). Viguera.
- ATELMA (Asociación de personas con Trastorno Específico del Lenguaje de Madrid) (2014) Curso “Trastorno específico del lenguaje” CREENA.
- Buisán, N., Carmona, C., García, K., Noguer, S., & Rigau, E. (2014). *El niño incomprendido*. Amat editorial.
- Coll-Florit, M., Vila-Rovira, J. M., Aguado, G., Fernández-Zúñiga, A., Gamba, S., & Perelló, E. (2014). *Trastornos del habla y de la voz*. Editorial UOC.
- Peñafiel, M. (2014) Curso “Intervención en trastorno específico del lenguaje. Disfasia” CREENA.
- Sans, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender?: trastornos del aprendizaje*. Hospital Sant Joan de Déu, Universitat de Barcelona.
- Serra, M. (2013). Comunicación y lenguaje. *La nueva neuropsicología cognitiva, II, 2*.
- Vilameá, M. (2014). *Trastorno Específico del Lenguaje, guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia. (España).

GUIA PARA EL DIAGNÓSTICO DEL TRASTORNO DEL LENGUAJE USANDO EL CELF-V

Autoría:

Xabier Ariztegi Huarte
M^a Lourdes Delgado Casco
Rosa M^a Martínez Guillén
Marta Redondas Delgado

Resumen

Nuestro trabajo es una guía para ayudar en el diagnóstico del Trastorno del Lenguaje utilizando al batería CELF-V. Esta prueba nos permite evaluar los componentes del lenguaje por separado y así saber dónde hemos de centrar nuestra intervención. Se trata de dar la respuesta educativa más acertada al alumnado una vez detectadas sus necesidades.

ANTECEDENTES

El Trastorno del Lenguaje en el DSM-V está incluido dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, en el grupo de Trastornos de la Comunicación.

Trastorno del lenguaje.

- ✦ Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades, debido a deficiencias de la comprensión o producción que incluye lo siguiente:
 1. Vocabulario reducido.
 2. Estructura gramatical limitada.
 3. Deterioro del discurso.
- ✦ Las capacidades del 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 el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.
- ✦ El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.
- ✦ 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 o retraso global del desarrollo.

OBJETIVOS DE TRABAJO

- ▶ Facilitar el diagnóstico del Trastorno del Lenguaje.
- ▶ Guiar en el uso de la CELF-V.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

- ▶ Estudio de bibliografía
- ▶ Análisis de la prueba
- ▶ Experiencias con la prueba

GUÍA

Es un instrumento clínico de aplicación individual diseñado para identificar, diagnosticar y realizar el seguimiento de los trastornos del lenguaje y la comunicación en niños y adolescentes de 5 a 15 años.

¿Cuándo aplicar CELF-5? Una vez pasado el WISC-V u otra prueba de capacidad intelectual, cuando se observan discrepancias entre la escala verbal y manipulativa, siendo la escala verbal significativamente más baja. El C.I. no verbal debe ser 80 o superior.

Podemos utilizar también una prueba no verbal para confirmar datos.

Para confirmar un diagnóstico de Trastorno del Lenguaje, tendremos que aplicar una batería específica del lenguaje. Actualmente se está diagnosticando con la prueba CELF-V cuando encontramos puntuaciones escalares de 77 o menos, esto es 1,5 desviaciones estándar por debajo de la media en cualquiera de las siguientes escalas: lenguaje receptivo, lenguaje expresivo, contenido lingüístico.

Según el Comité de AELFA (2015) hay que hacer descartar discapacidad intelectual, TEA, daño neurológico y sordera.

¿Qué competencias evalúa la CELF-5? Evalúa las siguientes competencias lingüísticas: semántica, léxico, morfología, sintaxis, pragmática y memoria. Además se complementa con dos recursos, que proporcionan información sobre la comunicación y las destrezas lingüísticas en el entorno educativo y en situaciones de conversaciones reales.



Pruebas que contiene y orden de pasación:

La batería separa las pruebas por edades:

De 5 A 8:

- Comprensión de frases.
- Conceptos lingüísticos.
- Morfosintaxis.
- Palabras relacionadas.
- Ejecución de indicaciones.
- Elaboración de frases.
- Repetición de frases.
- Comprensión oral de textos.

DE 9 a 15

- Palabras relacionadas.
- Ejecución de indicaciones.
- Elaboración de frases.
- Repetición de frases.
- Comprensión oral de textos.
- Definición de palabras.
- Puzle de palabras.
- Relaciones semánticas.

Incluye también tres cuestionarios:

- Competencia lingüística para padres o profesores
- Perfil de habilidades pragmáticas.
- Verificación de habilidades pragmáticas

Tiempo aproximado de aplicación: 60 minutos. Depende de la edad del sujeto entre otros factores.

Proceso de corrección:

1. Anotación de puntuación directa.
2. Conversión a puntuación escalar, valores de obtención e intervalos de confianza (anexo A, pág. 162-174).
3. De puntuación escalar a puntuación compuesta y percentil (anexo B, pág. 175-201).

Obtenemos cuatro índices parciales y una puntuación principal del lenguaje:

1. Índice del lenguaje receptivo.
2. Índice del lenguaje expresivo.
3. Índice de contenido lingüístico.
4. Índice de memoria lingüística.
4. Comparación entre índices.
5. Verificación de habilidades pragmáticas.
6. Gráficas: perfil de puntuaciones escalares y perfil de puntuaciones compuestas.

CONCLUSIONES

Consideramos que la batería CELF-V es un instrumento muy completo para facilitar el diagnóstico del Trastorno del Lenguaje. Nos permite analizar por separado los diferentes aspectos del lenguaje y así poder hacer una intervención más específica en las áreas del lenguaje con mayor dificultad.

Por la experiencia al administrar la prueba, observamos que aunque el manual marca en 60 minutos la duración para pasar la batería, puede prolongarse hasta dos o tres sesiones, dependiendo de la edad del alumno/a.

Valoramos muy positivamente que el manual se haya traducido al castellano, lo que agiliza mucho la aplicación, corrección e interpretación de los datos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Rodríguez, V., Ramírez Santana, G.M., & Hernández Expósito, S. (2015). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. *Neurología*.

Acosta,V., Moreno, A. y Axpe, A. (2013). Análisis de las Dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4)165-171.

American Psychiatric Association (2012): DSM-V Development [consultado 24 Feb 2012].

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, pp. 7-43.

G. Aguado, C.J. Coloma, A.B. Martínez, E. Mendoza, A. Montes, R. Navarro, M. Serra. Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno.

Gordillo, V., Ducart, S. y Schüller, M. T. Comorbilidad de trastornos de lenguaje y la atención en el ámbito logopédico. revisión a partir de un caso. Murcia: XXIX congreso de AELFA

Guía de intervención en TEL. Aula de PT (TEL). Asociación TEL Galicia.

Mendoza, E. (2001). Trastorno específico del lenguaje (TEL). Madrid: Pirámide.

Mendoza, E. (2016). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible. Madrid: Pirámide.

Monfort, M., Juárez, A. e Monfort, I. (2004). Niños con Trastornos Pragmáticos del Lenguaje y la Comunicación. Descripción e Intervención. Madrid: Entha Ediciones.

Pérez Pérez, E. (2013). Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral. Barcelona: Lebón.

Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4)* (Spanish Edition, 4th ed.). New York: Pearson.

Wiig, E.H., Semel, E., Secord, W. (2018). "Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje. CELF-5". Pearson: Madrid.



UNA ESTRATEGIA DE ACCESO A LA LECTOESCRITURA PARA EL ALUMNADO SIN IDIOMA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Autoría:

Eider Bacigalupe Idiondo

Tania Camino Sánchez

Maialen Ezker Díaz

Sandra Rúa Aguiar

Resumen

Método de intervención preventivo para una primera aproximación de acceso a la lectoescritura en la etapa de infantil. Método basado en el acceso a través de las dos rutas y teniendo como base exponencial el aspecto biopsicosocial del alumnado. Se pretende dar una respuesta integral a todo el alumnado basado en un aprendizaje significativo y experiencial para motivarles de forma autónoma en el acceso a la lectoescritura.

Para ello abarcaremos tres grandes aspectos: por un lado la conciencia fonológica, funciones ejecutivas y por último la metodologías Montessori como punto de partida para afianzar la lateralidad y el esquema corporal.

Conciencia fonológica: materiales Montessori.

Funciones ejecutivas: control inhibitorios, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y autorregulación.

Metodología Montessori: control postural y lateralidad.

ANTECEDENTES

Según el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. En el Artículo 6. Contenidos educativos y currículo. En el apartado 2, en el segundo ciclo de la Educación Infantil se iniciará al alumnado en el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.

Según el currículum, la aproximación a la lectoescritura es uno de los grandes objetivos curriculares. Todo esto, ha generado grandes dificultades de acceso a la lectoescritura en nuestros centros, por ello, nos hemos propuesto el abordaje de forma preventiva de esta aproximación metodológica de una forma global y teniendo en cuenta el aspecto biopsicosocial del niño. Hemos tomado como referencia un centro de la zona rural de la Ribera de Navarra con alto porcentaje de alumno sin idioma. Es un centro que presenta muchas dificultades en este área.

OBJETIVOS

Método de trabajo, que aborde el acceso a la lectoescritura en las dos rutas. Teniendo en cuenta el aspecto biopsicosocial de la etapa de infantil.

Aprovechar aspectos de la etapa como el aprendizaje vicario así como establecer pautas a través del modelado para la autoobservación y autocorrección.

Se ofrecerá una guía al alumnado en vez de una intervención directa sobre el mismo.

Trabajaremos el aprendizaje experiencial y manipulativo como base del aprendizaje constructivista que es la finalidad de esta metodología.

MÉTODO

ASPECTOS A TRABAJAR:

Aspecto biológico, neurodesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Poda sináptica. Etapa crítica de los 3-5 años. • Plasticidad cerebral. Es el momento clave para realizar la intervención.
Aspecto psicomotriz del desarrollo infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Momento sensible para trabajar el eje corporal y la lateralidad. • Aprovechamos la intervención para trabajar el aspecto psicomotriz y la integración sensorial
Aspecto social	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje mediante interacción social e imitación. Aprovechar la imitación para trabajar las autocorrecciones.



MÉTODO:

ÁREAS DE TRABAJO	CLAVES DE LA INTERVENCIÓN	MATERIALES COMPLEMENTARIOS
1. Conciencia fonológica	1.1. Reconocimiento auditivo de sonido letras.	Caja Montessori sonidos.
	1.2. Reconocimiento auditivo de sílabas.	Caja Montessori sonidos. Marioneta de mano.
	1.3. Reconocimiento auditivo y visual de palabras.	Fotografías reales de palabras. "Enséñame a hablar".
	1.4. Reconocimiento estructuras gramaticales.	Cuentos visuales y "Enséñame a hablar".
	1.5. Asociación de grafema y fonema.	Letras de lija y abecedario móvil "material Montessori".
	1.6. Escritura.	Trabajo psicomotriz en suelo ->pizarra digital táctil -> trabajo en mesa.
2. Función ejecutiva	2.1. Control inhibitorio.	Intervención sobre el ambiente para no realizar una corrección directa sobre el niño. Establecer normas claras del aula consensuadas, corrección por medio de los iguales y adquirir pautas de comportamiento adecuadas mediante la imitación.
	2.2. Autorregulación.	Establecer rutinas y gestión emocional en la asamblea. Programa de educación emocional. pictos para establecer turnos de palabras. Aprendizaje vicario, modelado por parte de la figura adulta.
	2.3. Flexibilidad cognitiva.	Generalización de aprendizajes a espacios menos estructurados. Introducir nuevos estímulos para enriquecer el ambiente:contacto con alumnos de todas las edades, participación activa de familias y otros profesionales.
	2.4. Memoria de trabajo.	Ampliación de la cantidad de información que los niños pueden manipular mentalmente y dotar de técnicas para mejorar el uso estratégico de la misma. Técnicas de asociación y encadenamiento.
3. Material concreto, basado en metodologías activas.	Para trabajar el esquema corporal.	Trabajaremos en suelo: Para aprovechar el movimiento natural del cuerpo para trabajar el inicio del trazo, a través de las letras de lija. El niño tiene las letras en suelo, tras reconocerlas sensorialmente, pasa al trazo en arena, que es más parecida a la lija, después harina y por último con pintura de dedos. Después pasará al táctil en la pizarra digital y por último en mesa, en papel
	Para trabajar la lateralidad.	Trabajamos la lateralidad a través de juegos rítmicos que tienen que ver con la discriminación auditiva de sonidos y palabras. Con un globo , donde le hemos pintado la letra o el sonido, lo pasamos de izquierda a derecha para que los niños vayan diciendo palabras que empiecen por esa letra o sonido mientras recogen el globo. Ponemos en el lado derecho de la clase, objetos que empiecen por la letra... R, por ejemplo, y, a la izquierda, objetos que empiecen por la letra T.



RESULTADOS

Esta intervención es el resultado de un acompañamiento del aspecto motórico que se desarrolla a la par del cognitivo. Realizamos una visión holística en donde se observen y trabajen los tres aspectos de manera conjunta. Dadas las grandes dificultades que se observan en esta etapa para la adquisición de una primera aproximación a la lectoescritura, decidimos trabajar las dos rutas y aprovechar todos los aspectos biopsicosociales del alumnado para hacer efectiva una inclusión de la diversidad en todos los aspectos.

CONCLUSIÓN

Aprovechando la etapa clave de desarrollo neuronal en donde ocurre la aparición de las conexiones neuronales, poda sináptica y plasticidad cerebral, establecemos pautas y formación con el profesorado para implementar este método en las aulas de infantil. La finalidad del mismo es la prevención de dificultades para que no se materialicen en los primeros cursos de primaria y evitar derivación a la UAE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

■ FUNCIONES EJECUTIVAS

Alzate, M. V., C. L., Lanza y M. A., Gómez (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Arango, O., I. C., Puerta y D. Pineda (2008). *Estructura factorial de la función ejecutiva desde el dominio conductual. Diversitas- Perspectivas en psicología. Vol 4. No 1, 63-77.*

Meléndez, L. (2010). *La neurodidáctica y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas. Gaudeamus, 2 (1), 87-104.*

Ustárrroz, T. y J. M., Muñoz-Céspedes (2005). "Memoria y funciones ejecutivas". *Revista de Neurología, 41 (8), 475-484.*

Estevez, A., García, C. y Barraquer, Ll. (2000). Los lóbulos frontales: el cerebro ejecutivo. *Revista Neurología, 31 (6), 566-577.*

Passingham, R. (1993). *The frontal lobes and voluntary action*. Oxford: Oxford University Press.

■ CONCIENCIA FONOLÓGICA

Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo Metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: MEC-CIDE.

Jiménez, J. y Artiles, C. (1989). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis.

Mayor, M. A, Fernández, M. L., Tuñas, A. Zubiauz, B. y Durán, M. (2012). *La relación entre funciones ejecutivas y conciencia fonológica en educación primaria*. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (eds). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos a través da investigação e da prática (pp. 1792-1806)*. Lisboa 21-23 de junio: ISPA. ISBN: 978-989-8384-15-7

■ METODOLOGÍA MONTESSORI

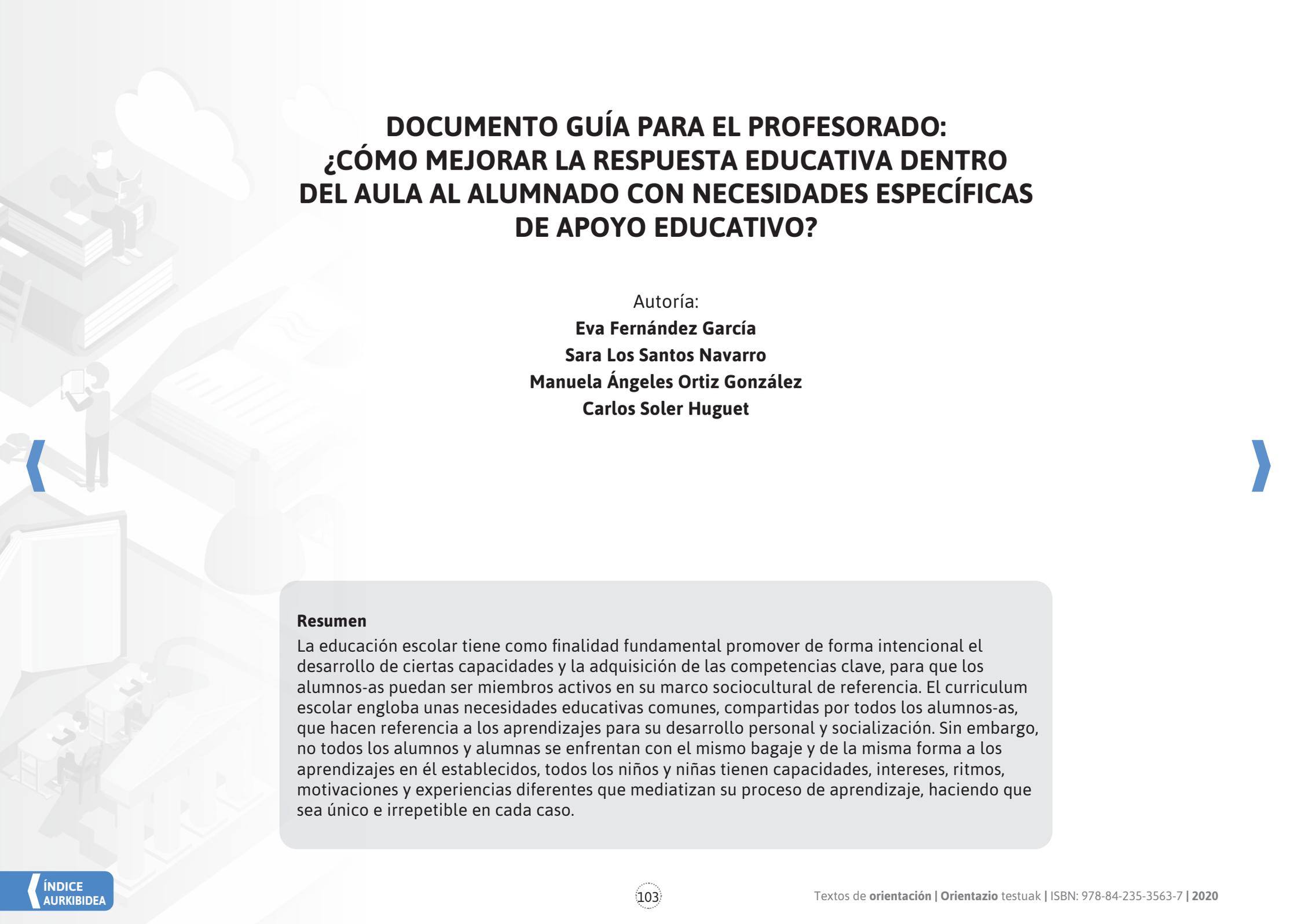
Helming, H.(1970). *El sistema Montessori*. Barcelona Luis Miracle.

Montessori, M. (2009). *Ideas Generales sobre el método. Manual Práctico*. Cepe. Madrid. 4º Edición.

Montessori, M. (2009). *El método de la Pedagogía científica*. Biblioteca Nueva. Madrid. 2º Edición.

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana. México.

Montessori, M (año). *Ideas generales sobre mi método*.



DOCUMENTO GUÍA PARA EL PROFESORADO: ¿CÓMO MEJORAR LA RESPUESTA EDUCATIVA DENTRO DEL AULA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO?

Autoría:

Eva Fernández García

Sara Los Santos Navarro

Manuela Ángeles Ortiz González

Carlos Soler Huguet

Resumen

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la adquisición de las competencias clave, para que los alumnos-as puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. El curriculum escolar engloba unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos-as, que hacen referencia a los aprendizajes para su desarrollo personal y socialización. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos, todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

JUSTIFICACIÓN-ANTECEDENTES

Atender adecuadamente las necesidades educativas de todo el alumnado, dando una respuesta ajustada a las mismas, es uno de los principales indicadores de calidad de cualquier sistema educativo.

Considerando la escuela como un sistema abierto y el aula como un sub-sistema en el que un elemento nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje es el conjunto de interacciones que dentro de la misma se producen, es imprescindible intervenir sobre ellas para que actúen como catalizadores de dicho proceso en lugar de convertirse en elementos retardadores del mismo. En este sentido, la creación de un clima de aula que favorezca la participación del alumnado, en un ambiente respetuoso hacia todas las diferencias, que potencie la creatividad, la iniciativa, el espíritu emprendedor y la autonomía, que cree un alto nivel de expectativas, sea capaz de mantener la motivación y genere actitudes de trabajo, esfuerzo y el buen uso de las TIC, va a resultar determinante para generar respuestas educativas ajustadas a las necesidades de todo el alumnado que van a ir cambiando en la medida en que cada uno vaya transitando a lo largo de su itinerario formativo y en función de las circunstancias personales que en cada momento pueda estar atravesando.

Junto a la generación de este clima acogedor que resulta imprescindible, es necesario también establecer unas actuaciones concretas encaminadas a responder más específicamente ante determinados aspectos que dificultan el aprendizaje, o mejor dicho, necesidades educativas producidas por distintas causas y que se presentan habitualmente en nuestras aulas: TDA-H, condiciones socio-culturales desfavorecidas, escolarización irregular por frecuentes cambios de centro, absentismo u otras causas, incorporación tardía al sistema escolar, dificultades de lecto-escritura, dificultades en el área de matemáticas, altas capacidades, etc. Todas ellas son merecedoras de recibir la atención que precisan.

OBJETIVO

Elaborar un Documento-guía para el profesorado con pautas y orientaciones claras, sencillas y útiles, que le ayuden a mejorar la respuesta educativa dentro del aula al alumnado con NEAE a través de la mejora del clima del aula, potenciando las interacciones positivas interpersonales y con el entorno; trabajo en equipo del profesorado, cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje e incremento y mejora de la función tutorial.

CONCLUSIONES

Para mejorar la respuesta educativa al alumnado en general y particularmente al que presenta NEAE es necesario intervenir, al menos, en los ámbitos de coordinación interna y externa, clima de aula, aspectos metodológicos y organizativos, evaluación y colaboración con la familia.

• Coordinación interna y externa

Las coordinaciones del equipo docente, con carácter general, se realizarán a través de reuniones de bloques y/o Departamentos, Unidad de Apoyo Educativo, reuniones de nivel y Comisión de Coordinación Pedagógica. La coordinación también se podrá llevar a cabo a través de reuniones informales cuando sea necesario.

En estas reuniones de coordinación se prestará especial atención a la puntualidad, a seguir y ajustarse a un orden del día, llegando a acuerdos consensuados que se recogerán en un acta.

Con estas reuniones de coordinación se pretenden alcanzar dos objetivos fundamentales: atender al alumnado como parte de un grupo y atender a las características individuales de cada persona.

Cuando se toman decisiones para trabajar con un grupo o alumno/a concreto es importante que todos los profesionales implicados que trabajan con él/ella vayan en la misma línea, teniendo claros los objetivos comunes, la metodología, el nivel de exigencia, la evaluación de los resultados, etc.



La coordinación con otros estamentos y agentes externos será necesaria en algunos casos para dar la mejor respuesta educativa posible a las necesidades del alumnado en los diferentes contextos.

Por último es imprescindible la coordinación con la familia, en términos de colaboración, para que las intervenciones con el alumnado vayan en la misma dirección y no se den interferencias entre ellas.

✦ Clima del aula

Establecer un clima de aula adecuado es esencial para que se produzca el proceso de enseñanza aprendizaje en las mejores condiciones y se consiga la máxima eficacia. Se deberá intervenir en las interacciones que se producen entre el profesorado y alumnado, entre el propio alumnado y con el medio y materiales de trabajo.

Interacciones profesorado-alumnado:

Para favorecer el establecimiento y mantenimiento de un buen clima de aula es necesario mejorar las interacciones entre el profesorado con el alumnado, para ello se deberá:

- ▶ Establecer cauces de comunicación positiva, verbal y no verbal; con empatía, asertividad, adecuación al desarrollo evolutivo del alumnado, actitud de respeto, fomento del autoconcepto y autoestima positiva.
- ▶ Conocer y atender las circunstancias personales, teniendo en cuenta que cada alumno/a es diferente y tiene sus circunstancias propias.
- ▶ Mantener un alto nivel de expectativas sobre todos los alumnos y alumnas (ajustado a sus intereses, motivaciones y capacidades).
- ▶ Hacer las llamadas de atención en privado y nunca avergonzarle en público.
- ▶ Corregir las conductas inadecuadas explicando los beneficios que conlleva para él / ella un cambio de actitud.

- ▶ Animar al alumnado a expresar sus ideas y pensamientos sin interrumpir cuando hablen.
- ▶ Elogiar la buena conducta y agradecer su colaboración y esfuerzo.
- ▶ Mantener el contacto ocular y utilizar un tono de voz adecuado durante la interacción.

Interacciones entre el alumnado:

Para fomentar y mejorar estas interacciones es necesario:

- ▶ Propiciar el respeto y aceptación de las diferencias considerándolas como algo positivo y enriquecedor.
- ▶ Enseñar al alumnado a respetarse y comunicarse de forma adecuada a través del modelado y de estrategias de comunicación positiva y asertiva, facilitando la práctica de estos aprendizajes con técnicas de interacción a través del *Role Playing*, dilemas morales, visionado de vídeos, cuentos, historias sociales, etc.
- ▶ Potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional desde edades bien tempranas y a lo largo de toda la escolaridad considerando el nivel de desarrollo evolutivo a través de actividades concretas, metodologías activas y/o con la aplicación de programas bien planificados y sistematizados para que el alumnado consiga una adecuada identificación y gestión de las emociones (control de la impulsividad, autoestima, autoconcepto) y mejorar la tolerancia a la frustración y la resiliencia.
- ▶ Desarrollar habilidades de relación social que favorezcan la resolución pacífica de conflictos, la cohesión y pertenencia al grupo, a través del desarrollo de actividades de trabajo cooperativo, de dinámicas grupales, trabajo por parejas, etc.

Interacciones con el medio y materiales de trabajo:

Para facilitar estas interacciones por parte del profesorado y del alumnado es necesario disponer y utilizar adecuadamente unos materiales de trabajo motivadores, así como conocer y utilizar de forma responsable todos los recursos del Centro y del entorno, haciendo especial hincapié en la utilización de las TICs (PDIs, Tablets, Chromebooks, etc).

✦ Aspectos metodológicos y organizativos

Con el objeto de responder adecuadamente a la diversidad del alumnado es necesario el uso de metodologías que favorezcan y potencien aprendizajes significativos y desarrollen las potencialidades de todos los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que la adquisición de los aprendizajes viene condicionada por las situaciones y características personales. Por ello puede ser necesario utilizar distintas metodologías, siendo aquellas que propician la participación activa del alumnado (aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, trabajo por proyectos, etc.) las que pueden resultar más adecuadas, sin perder de vista que es muy importante que el profesorado se sienta cómodo con la metodología que utilice y la sepa emplear de forma adecuada en función de a las características del alumnado grupal e individualmente consideradas. Simultáneamente se deberán adoptar diversas medidas organizativas que faciliten la adquisición de los aprendizajes con las distintas interacciones que se producen en el aula (trabajo en grupo, desdobles, agrupamientos internivelares, etc.). Además se prestará especial atención a la planificación de las clases, al diseño de actividades y tareas ajustadas a las diferentes necesidades teniendo en cuenta su temporalización y al empleo de distintos agrupamientos y recursos según el momento y la actividad a desarrollar.

✦ Evaluación

La evaluación ha de considerarse como un instrumento de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. A través de ella vamos a poder detectar debilidades y fortalezas de cada alumno/a y de la propia intervención educativa que nos pueden guiar en la toma de decisiones. Para ello,

no solamente vamos a focalizarnos en lo puramente curricular, sino que tendremos en cuenta otros aspectos como su historia escolar y personal, el estado emocional del niño/a, sus habilidades sociales, su estilo de aprendizaje y el entorno en el que se desenvuelve. Debe atenderse tanto a resultados como a procesos. No se trata tanto de dar una calificación, como de analizar las dificultades y potencialidades, valorando en qué momento del proceso debemos incidir para mejorarlo.

La evaluación ha de realizarse, no sólo por parte del profesorado, sino también debería recogerse información de los compañeros e incluso que sea el propio alumno/a quien se autoevalúe haciéndose corresponsable de su proceso de enseñanza/aprendizaje. Si convenimos que el alumno ha de ser protagonista de dicho proceso es imprescindible que participe en todas sus fases.

Además, como se ha indicado, se debe valorar también la práctica docente para realizar los cambios que sean necesarios para optimizarla.

✦ Colaboración con la familia

Establecer una comunicación fluida con la familia y solicitar y conseguir su colaboración es imprescindible para atender las necesidades educativas del alumnado de una forma satisfactoria. Para ello es preciso realizar reuniones periódicas de intercambio de información y tener en cuenta las particularidades del contexto familiar y social. Lograr la participación activa de las familias, haciéndoles corresponsables del proceso educativo, va a ser un factor determinante del éxito escolar. Para ello es necesario que las orientaciones y sugerencias de mejora que se realicen en las reuniones de coordinación en ningún modo se planteen o puedan interpretarse como una fiscalización de la labor educativa en el contexto familiar. Del mismo modo las observaciones o sugerencias que puedan provenir de las familias, tampoco deben ser interpretadas como un ataque personal o a la institución escolar sino como una posibilidad de mejora. La colaboración de la familia puede darse a diferentes niveles; en el aula, en el centro y en el hogar. Y debe tenerse en cuenta que no puede pedirse el mismo grado de implicación a todas las familias ya que el contexto socio-cultural y económico es diverso. En la medida que sea-



mos capaces de transmitir esa aceptación de las diferencias poniendo en valor pequeños gestos de acercamiento familia-escuela, previsiblemente se generará un clima de confianza que repercutirá positivamente en la fluidez de las comunicaciones y en los compromisos que se adquieran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gómez Masdevall M.T.; Mir y Costa V.; y Serrats i Paretas M.G (2010). *Propuestas de Intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid. Editorial NARCEA

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (comp.) (2017). *Desarrollo psicológico y educación. Vol.3 Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

WEBGRAFÍA

<http://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especificas/equipo-de-apoyo-a-necesidades-educativas/>



