

Textos de orientación | Orientazio testuak

7



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

7

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

© 2024. GOBIERNO DE NAVARRA | NAFARROAKO GOBERNUA
Departamento de Educación | Hezkuntza Departamentua

© Los autores | Egileak

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

Promoción y distribución | Sustapena eta banaketa:
Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra | Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza
Calle Navas de Tolosa, 21 | Navas de Tolosa kalea, 21
31002 Pamplona | Iruña

Teléfono | Telefonoa: 848 42 71 21
fondo.publicaciones@navarra.es
<https://publicaciones.navarra.es>

ÍNDICE | AURKIBIDEA

- 7..... INTRODUCCIÓN | SARRERA
- 8..... ANIZTASUNARI ARRETA EMATEKO EREDU INKLUSIBO BATEAN KOKATUTAKO EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA:
IKASLEEN INDARGUNEAK HAUTEMATEA
Nerea Domeño Elarre, María José Goñi Garayoa, Itxaso Lete Menendez, María Oloriz Landa eta Susana Sáez de Jáuregui Martínez.
- 14..... LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA ENMARCADA EN UN MODELO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
LA DETECCIÓN DE LAS FORTALEZAS DEL ALUMNADO
Nerea Domeño Elarre, María José Goñi Garayoa, Itxaso Lete Menendez, María Oloriz Landa y Susana Sáez de Jáuregui Martínez.
- 20..... ASESORAMIENTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN
Mikel Echavarri, Asunción Giménez, María José Yoldi y Eider Bacigalupe.
- 27 PAUTAS DUA EN EL AULA PARA LA ATENCIÓN INCLUSIVA
Tania Camino, Ana Orenes, Inés Ciria, Elisabet Luri y Ander Iribarren.
- 33 HERRAMIENTAS DIGITALES DE UTILIDAD EN LAS TAREAS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA Y EN EL DESARROLLO
DE LAS FUNCIONES DEL PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Pablo Robles López, Iciar Asensio Vicente, Ana María Beorlegui Cruz, Milagros Osés Sainz, Daniel Goyeneche Cavero y
Rosa Martínez Guillén.
- 37 SARRERAKO EGOKITZAPEN KURRIKULARAREN PROPOSAMENA / PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DE
ACCESO
Natalia Alzu Silanes, Yolanda Blasco Miquele, Edorta Larrainzar Ustarroz. Aintzile Legarreta Aguirregomezorta.
- 49 HERRAMIENTAS DIGITALES DE UTILIDAD EN LAS TAREAS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA Y EN EL DESARROLLO
DE LAS FUNCIONES DEL PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
M^o Jose Gil Molina, Miguel Nanclares Berrio, Elena Calvo Medel y Inés Esparza Baigorri.
- 54 RECURSOS PARA FAMILIAS DE ALUMNADO CON NEAE / NEAE IKASLEEN FAMILIENTZAKO BALIABIDEAK
Miriam Judit Armendariz Moro, Maria Sonia Blázquez Tobías, Sara Echeverría López de Dicastillo, Arruabarrena y Raquel Pastor Benito.
- 64 EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA RESPUESTA A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES
EN EL AULA: DIFERENTES CAPACIDADES Y DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAJE
Marta Urabayen Domeño, Ane Barrondo Etxezarreta, Mila García Andión, Arantxa Arrieta Garcés y Marta Coca Bandrés.

- 71 EFICIENCIA EN LA GESTIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: AUTOMATIZACIÓN DE LOS INFORMES DE INCORPORACIÓN TARDÍA MEDIANTE TIC
Tamara Arrondo Sada, Virginia Marcilla Sobejano, Alicia Navarro Cerdán, Juliana Mª Solano Ortega y Jesús Mª Terradillos Hernández.
- 78 PROPUESTAS PARA LLEVAR LA NEUROEDUCACIÓN AL AULA
Jessica Carcedo De Marcos, Margari Fernández Romero, Rebeca Luezas Alonso, Susana Primicia Donazar y Mª Carmen Suberviola Santolalla.
- 85 EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA IKUSPEGI INKLUSIBO BATETIK
Ainara Aranburu Madariaga, Zoila Berastegi Mariñelarena, Ana Cuñado Garcés, Maite Erro Martiarena eta Emilio Galera López.
- 91 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA
Ainara Aranburu Madariaga, Zoila Berastegi Mariñelarena, Ana Cuñado Garcés, Maite Erro Martiarena y Emilio Galera López.
- 98 NUEVOS CONCEPTOS EN EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EL TRANSDIAGNÓSTICO
Silvia Benjumea Reyes, Blanca Amelia Conde Gómez, Amaya Moreno Iragui y Eva Urdiain Jiménez.
- 105 ESTUDIO DE LA PRUEBA NEPSY-II
Ainhoa Navarro Oscoz, Amaia Albizu Gabari, Eliana Albeniz Ordoyo, Izaskun López Olabarria y Mª Teresa Echamendi Zalba.
- 110 BARRERAS Y FORTALEZAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA
Alicia Burguete Elarre, Alicia Sola Mateo, Ane Osés Zubiria, Kristina Gil Sesma y Sugoi Etxarri Zabaleta.
- 118 ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EN LA ETAPA DE PRIMARIA
Mercedes Sancena Arpide, Beatriz Ripero Larráyo, Oihane Guembe Martínez y Enrique Erdozain Arriba.
- 125 GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO EN RED EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA / BIGARREN HEZKUNTZAKO ZENTROETAN SAREKO LANA AURRERA ERAMATEKO GIDA
Verónica Goroskieta Solano, Xabier Leal Martínez, Sara Los Santos Navarro, Elena Hurtado Ripero, Isabel Jiménez Fernández, Sergio Barrenetxea Pascual y Celia Bartolomé Corral.
- 129 NERABEEN ONDOEZA EMOZIONALAREN AREAGOTZEA. BEHARREN ANTZEMATEA ETA BALIZKO ESKU-HARTZEA BIGARREN HEZKUNTZAN / MALESTAR EMOCIONAL CRECIENTE EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y POSIBLE ABORDAJE EN SECUNDARIA
Ainhoa Arzoz Urroz, Oihana López Goñi, Gema Lopetegui Peñagaricano, Iratxe Goikoetxea Perez eta Ohiane Ojeta Lesaca.
- 134 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO NEAE: EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES PARA SU MEJORA
Ana Carmen Escorza Gonzalo, Davinia Morales Morales, Angela Mª Vázquez Armendariz y Jon Velez Iturbe.

- 140 ORIENTACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Nahia Abarzuza Ruiz de Larramendi, Charo Casas Oscoz, Olatz Hidalgo Jimenez, Nuria Idoate Irigoyen, Garazi Sanz Fernández y Amaia Urrutia Sanvicens.
- 145 IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS Y FACILITADORES PARA UN RESPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA Y DE CALIDAD EN EL ALUMNADO DE ESPECTRO AUSTISTA
Celia Serrano Vallés, Eva María Lahoz Sevil, Amaya Martinez Valdecantos y Cristina Palacios Cueva.
- 150 ASESORAMIENTO AL PROFESORADO EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PEI PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES
Asunción Casado Aragón, M^º Natividad Fernandez Larrea, M^º Carmen Paternain Miranda y Sandra Rúa Aguiar.
- 156 PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE LECTOESCRITURA EN LOS CENTROS
Diego Jorajuria Elizondo, M^º Idoya Baños Ayesa, Isabel Aracama Cobos, Ainhoa Oyaga Azcona, Idoia Angel Irastorza y Amalia Sánchez González.
- 162 NUEVOS AVANCES EN PRUEBAS Y TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO
Susana Fuentes Carbonell, María Eugenia López Fernández, Silvia Pinedo Burgos, Natalia Iriarte Ortega y Alejandro Tutor Marín.
- 168 HERRAMIENTAS DESTINADAS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PLANTILLAS DE ADAPTACIONES PARA USO DEL PROFESORADO / ANIZTASUNARI ARRETA EMATEKO TRESNAK: IRAKASLEEK ERABILTZEKO EGOKITZAPEN-TXANTILLOIAK
María R. Aguirre Sengariz, Laura Barcos Pérez, Estitxu Bayano Díez, María Gil Zazpe y M^º Dolores González Arbeloa.
- 175 LA ORIENTACIÓN EN EL NUEVO SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL / ORIENTAZIOA LANBIDE HEZIKETAKO SISTEMA BERRIAN
M^º Lourdes Aparicio Agreda, Ana J. Jacoste Sáez, Laura Lacalle Garraza, Patricia Noelia de las Heras Osorno, Paula Ramilo Fernández, María Asuncion Vega Osés, Ukerdi Arrondo Ozkoidi, Ainhoa Ayerra Nogués, Ana Sofía Carrillo Cabañes, M^º Paz Gracia García-Carpintero, Víctor Zúñiga Urrutia, Patricia Díaz Fontenla, Eneritz Odriozola Tolosa, Leire Olza Puñal, Miren Txaro Larraya Mendaza, Carmen Ramirez Elizondo, Teresa Sanz Arroyo, Begoña Cortés Ferro, Itsaso Erro Gamboa, Nieves Latasa Esevenri, M^º Lourdes Martín Baños, Lore Orozko Egiluz, Sonia Peláez Rico, Carmen Segura Urrea, Ana B. Indaburu Azcárraga, Sara Merino Eza y Ana Etxeberría Zarautz.
- 190 PAUTAS AL PROFESORADO DE ALUMNADO CON NEAE DESDE EL ENFOQUE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE
Carmen Cossío Borda, Víctor Fuertes Cuevas, Sonia Gallego, Joseba Xabier Gamarra Valdivieso, Loreto Izquierdo y M^º Carolina Langas Cañada.
- 198 ANÁLISIS DE LAS TAREAS Y FUNCIONES DE LOS/AS PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Uxue García Labiano, Maider Martínez Monfouga y Patricia Ultra Royo.
- 203 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL MARCO DE LA LOMLOE / ANIZTASUNARI ARRETA EMATEKO NEURRIAK LEHEN HEZKUNTZAN, LOMLOE REN ESPARRUAN / MEASURES FOR TREATING IN PRIMARY EDUCATION WITHIN THE LOMLOE FRAMEWORK
Fco. Javier Ancízar Gil, Marta Calavia Lombardo, María José Pascual Barragán y Aranzazu Gomez Rodríguez.

- 209 PAUTAS DUA EN EL AULA PARA UNA ATENCIÓN INCLUSIVA: PRINCIPIO 1
M^o Soledad del Pozo Páez, Carmen Alos Gil, Inés Vázquez Arrocha, Amaia Napal Agos y Juan Carlos Castillo Bautista.
- 215 AHOZ ETA IDATZIZKO HIZKUNTZA ESTIMULATZEKO PROGRAMAREN EZARPENA / IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO
Ana Lobeiras Oskariz, Itziar Hernandorena Ariztegui, Dorleta Peña Santiago, Sara Largo Diaz eta Xabier Ariztegi Huarte.
- 221 APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL
Rosa Garrido Diaz, Beñat Azkona Goñi, Natalia Marin Jiménez y Haizea Sánchez Larequi.
- 227 ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE LAS TAREAS Y FUNCIONES EN EL MARCO LEGISLATIVO DE LA LOMLOE Y SU CONCRECIÓN EN DUA Y RTI
Maitane Albéniz Azpirotz, Cristina Calderón Gallego, Miryam Castillejo Castillejo, Ana Carmen Irigalba Gamba y Idoia Salsamendi Lizoain.
- 235 NUEVOS CONCEPTOS EN EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, TRANSDIAGNÓSTICO
Beatriz Alzuart Oteiza, Maialen Ezker Diaz, Araceli Herrero Cosgaya y Elena Montoro Villanueva.
- 242 REVISIÓN Y APORTACIONES EN EL PAPEL DEL ORIENTADOR/A EN LOS PLANES ACOGIDA
Maria Jesus De Miguel, Nerea Fuertes Bermejo, Maria Pilar De Los Arcos, Leire Romero Legarreta y Rita Vidal Moreno.
- 248 GAITASUN HANDIKO IKASLEEI ZUZENDUTAKO HEZKUNTZA ERANTZUNA / LA RESPUESTA EDUCATIVA DIRIGIDA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES
Aitziber Almandoz Larralde, Ana Artola Tolosa, Emma Gomez Olazabal, Nuria Idoate Irigoyen, Dolo Izquierdo Alzuyet, Ales Madina Elizondo eta Maider Zabaleta Arangoa.
- 253 IDENTIFICAR LAS BARRERAS Y LOS FACILITADORES DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA TANTO EN EL CENTRO ESCOLAR COMO EN EL SOCIOCOMUNITARIO
Olga Antúnez Caballero, Marta García Pérez, Cristina Garraza Álvarez, Carla Larriba Ayensa y Esther Pinto Herranz.
- 258 NUEVOS CONCEPTOS EN EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EL TRANSDIAGNÓSTICO
Violeta Abril Sanvicente, Ángel Adrián Torres, Ana Belén Molviedro Olea y José Manuel Tombilla Manzanedo.
- 265 PROPUESTA PRÁCTICA DE IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: CRONOGRAMA
Helena Barrena, Iratxe Etxabe, Isabel Ruiz de Temiño, Rakel Sueskun y Maitane Zubillaga.

INTRODUCCIÓN | SARRERA

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

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

En **Textos de Orientación 7** se recoge la compilación de los artículos elaborados y presentados por el colectivo de orientadores y orientadoras de la Red Pública de Navarra dentro del marco de trabajo que se establece en el Plan de Coordinación de Orientación 2022-2023.

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

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

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

66/2010 Foru Dekretuak arautzen ditu hezkuntza- eta lanbide-orientazioa Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan. Haren oinarritzko printzipioetako bat da hezkuntzaren kalitatea hobetzeko lankidetzan aritzea eta berrikuntza eta ikerketa sustatzea.

Orientatzaileek kalitate horren garapenean parte hartzen dute, artikulak idazten baitituzte eremu geografiko edota etapa bereko ikastetxeetako hezkuntza-orientazioko irakasleekin hilero egiten diren koordinazioen barnean, irizpideak bateratzeko, jarduera-ildo komunak ezartzeko eta hezkuntzan berrikuntza eta ikerketa sustatzeko.

Orientazio Testuak 7 alean, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek prestaturiko eta aurkezturiko artikuluen bilduma jasotzen da. Orientazioa Koordinatzeko 2022-2023ko Planean ezartzen den lan-esparruaren barnean egin dira artikuluko horiek.

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

Edizio honetan, hogeita hemezortzi artikuluko bildura, eta haietan islatzen da orientatzaileek konpromisoa dutela ikastetxeak ekitate- eta inklusio-printzipioen arabera hezkuntza-proposamenetarantz eramateko. Proposamenetako bakoitzean, esperientziak eta hausnarkeak kontatzen dira, hezkuntza-orientazioak irizpideak eta jarduteko moduak partekatu dituzan. Horrela, ezagutza sistematikoa eraikitzen laguntzen da, orientazioko praktikatik abiatuta, haren dimentsio eta alderdi guztietan, berrikuntza sustatuz eta jarduteko modu gero eta eraginkorragoetara eboluzionatuz. Koordinazioaren funtsa da profesionalen ekintza-batasun bihurtzen diren ahaleginak integratzea eta sinkronizatzea.

Orientazioko irakasleek aktiboki eta erantzunkidetasunez parte hartzen badute, orduan (eta soilik orduan) denbora horrek lagunduko du hezkuntza-orientazioko profesionalak egokitzen hezkuntza-, teknologia- eta gizarte-arloko errealitate berrietara.

ANIZTASUNARI ARRETA EMATEKO EREDU INKLUSIBO BATEAN KOKATUTAKO EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA: IKASLEEN INDARGUNEAK HAUTEMATEA

Egileak:

Nerea Domeño Elarre

María José Goñi Garayoa

Itxaso Lete Menendez

María Oloriz Landa

Susana Sáez de Jáuregui Martínez

Laburpena:

Inklusioa talde-lana izango da. Honetan, orientatzaileek, besteak beste, ebaluazio psikopedagogikoa baliatuz lagundu ahal izango dute. Horretarako, hau, **inklusiboa** izan beharko da eta hezkuntza-prozesuan **inplikaturako pertsona guztiak** kontuan hartu behar izango ditu (irakasleak, ikasleak, familiak, orientazioa). Hasieratik parte-hartu beharko dute, bereziki hautemandako hezkuntza-premiei erantzuteko proposatzen diren neurrietan.

Azpimarratzekoa da, gainera, **ikasleen indarguneek** txosten psikopedagogikoan izango duten garrantzia. Izan ere, horietan oinarrituko gara, hauek gure esku-hartzearen ardatz egituratzailea eta euren garapen integralerako abiapuntua izango dira.

Ez dugu ahaztuko **indargune** horiek sustatzeko eta, horrela, ikusi ditugun oztopoak konpentsatzen, murrizten eta ezabatzen laguntzeko hezkuntza-prozesua garatzen den **testuinguruan** ere detektatu beharko direla (metodologia, ebaluazioa, taldekatzeak, materialak...).

Hitz gakoak: ebaluazio psikopedagogiko inklusiboa, lankidetzaren ereduak, indarguneak.

SARRERA

Hezkuntza Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren (DUA) ereduari jarraiki garatzeko joera dagoen une honetan, ebaluazio psikopedagogikoa ezin da diagnostikoan, zailtasunetan eta banakako lanean zentratua mantendu.

Gure ustez, ebaluazio psikopedagogiko inklusiboa egin ahal izateko, ezinbestekoa da ikasleen indarguneak detektatzeko gai izatea eta baita arreta ematen dien irakasle-talde osoaren, familiaren eta ikaslearen inplikazioa eta lankidetzaren lortzea.

Horrela bakarrik lagundu ahal izango da detektatu ditugun beharrei erantzun egokia emateko. Lankidetzan aritzeak pertsona guztien lana eta gaitasun profesionala aitortzea eskatzen du, eskolan planteatzen diren egoera konplexuei planteamendu sinpleetatik eta bakardadean aurre egin ezin zaiela ulertzearekin batera.

Baina, ikastetxeetako orientatzaile gisa, zer egin dezakegu ebaluazio psikopedagogiko inklusiboa aurrera eramateko? Nola berma dezakegu ebaluazio eta txosten psikopedagogikoak inklusiboak izatea eta hezkuntzaren pertsonalizazioa sustatzea?

GARAPENA

UNESCOk¹ honela definitzen du hezkuntza inklusiboa: “hezkuntza-sistemak ikasle guztiengana iristeko duen gaitasuna indartzeko prozesua” (UNESCO 2009).

LOMLOEk funtsezko printzipiotzat jotzen du hezkuntza inklusiboa. **Nazio Batuen Desgaitasuna duten Pertsonen Eskubideei buruzko Konbentzioan** eta 2030 **Agendaren Garapen Iraunkorreko** laugarren helburuan ezarritakoaren zati bat: *Hezkuntza inklusiboa, ekitatiboa eta kalitatezkoa bermatzea eta bizitza osoan ikasteko aukerak sustatzea pertsona guztientzat.*

1. <https://educrea.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

Ebaluazio psikopedagogikoak laguntzen al digu ikasle guztientzako hezkuntza inklusiboa, ekitatiboa eta kalitatezkoa bermatzen? Zein da ebaluazio psikopedagogikoaren erabilgarritasuna? Ebaluazio psikopedagogikoa egiten dugunean, ikasleen defizitetan edo haien indarguneetan jartzen dugu arreta? Irakasleek ezagutzen al dituzte ikasleen indarguneak? Ebaluazio psikopedagogikoak irakasleek praktikak aldatzeko balio du edo ebaluatutako ikasleak dira aldatu behar direnak?

Hurrengo atalek gai hauei eta beste batzuei buruz hausnartzen laguntzea dute helburu, baita DUAn oinarritua dagoen eta inklusiboa den ikuspegia-ekin ebaluazio psikopedagogikoaren oinarriak berrikusten laguntzea ere.

1. Ebaluazio psikopedagogikoaren gakoak eta printzipioak

- * Irakasle-talde osoaren inplikazioa eta lankidetzaren bermatzen ditu.
- * Familiaren inplikazioa eta lankidetzaren bermatzen ditu.
- * Ikasleen inplikazioa eta lankidetzaren bermatzen ditu (gaitasunen arabera).
- * Ikasleen indarguneak ditu ardatz.
- * Testuinguruaren indarguneak hartzen ditu kontuan, ikasgelaren eta haren osagaien aukerak hautemanez (metodologiak, materialak, ebaluazio-sistemak, multzokatzeak...).

2. Txosten psikopedagogiko batek bete behar dituen gutxienekoak.

- * Inplikaturako pertsona guztien esku-hartzea eta lankidetzaren jasotzen ditu.
- * Ikasleen indarguneak izendatu eta garatzen ditu.
- * Gelan eta haren osagaietan (metodologiak, materialak, ebaluazio-sistemak, multzokatzeak...) egin ditzakegun aukerak edo aldaketak izendatu eta garatzen ditu.



3. Ikasleen indarguneak identifikatzeko dokumentua.

MATEMATIKAREKIN ETA LOGIKAREKIN LOTUTAKO INDARGUNEAK		
BEHATU BEHARREKO INDARGUNEAK	BAI	EZ
Ikasketa mekanikoak egiteko erraztasuna du, hala nola biderkatzen ikastea.		
Zenbakiekin aritzeko abilezia du, hala nola, zenbaki handiago zein txikiagoak zein diren detektatzen.		
Patroi natural zein zenbakizkoak ikusi eta ulertzen ditu.		
Buruzko kalkuluak egin ditzake.		
Kontzeptu matematikoak erabiltzen ditu eguneroko bizitzan (adibidez, sukaldaritzako errezeta baten osagaiak bikoiztea).		
Buruketa logikoetan erabilitako termino matematikoak ulertzen ditu.		
Asmakizun eta buruketa logikoak ebatzen ditu.		
Idatz itzazu behatzen diren beste batzuk:		

AHOZKO ETA IDATZIZKO HIZKUNTZAREKIN LOTUTAKO INDARGUNEAK		
Honako indargune hauetatik, markatu (edo azpimarratu)..... ikaslearen indarguneak hobekien deskribatzen dituzten laukitxoak. <i>Aipagarrienak aukeratu: gutxienez 5 eta gehienez 15.</i>		
HURRENGO INDARGUNEAK DITU	BAI	EZ
AHOZKO HIZKUNTZAREKIN ZERIKUSIA DUTENAK		
Bere adinerako egokiak diren hizkuntza-egiturak erabiltzeko gai da.		
Komunikazio egokia ahalbidetzen dion hizkuntza funtzionala du. (Gertatu zaizkion gertaerak eta esperientziak azaltzeko gai da).		

Komunikatzeko asmoa du (keinuen bidez lagundutako ahozko hizkuntzarekin).		
Ahozko hizkuntza eskatzen duten jarduerak egiten ditu.		
Hitz-jario egokia du.		
Ahozko hizkuntza-gaitasun handia erakusten du hurrengo hizkuntzan: (zehaztu).....		
Idatz itzazu behatzen diren beste batzuk:		
IRAKUR-IDAIZKETAREN PROZESUAREKIN LOTUTAKOAK		
Hobeto ikasten laguntzen dioten azpimarratzea edo oinarritzko beste teknika batzuk erabiltzen ditu.		
Pertsona sortzailea da, irudimentsua, eta barne-mundu aberatsa du.		
Kaligrafia irakurterraza du.		
Bere adinarentzako egokiak diren testuak ulertzeko gai da.		
Beste pertsona batzuek irakurritako testuak ondo ulertzen ditu.		
Esaldi mota desberdinen esanahia ulertzeko gai da.		
Irakurketa gustoko du.		
Behar bezala deskodifikatzeko gai da.		
Hiztegi aberatsa erabiltzen du.		
Puntuazio-zeinuan behar bezala erabiltzen ditu.		
Idatz itzazu behatzen diren beste batzuk:		



IKASTEKO OHITUREI ETA IKASKUNTZAREKIKO JARRERARI LOTUTAKOAK

Honako indargune hauetatik, markatu (edo azpimarratu).....
ikaslearen indarguneak hobekien deskribatzen dituzten laukitxoak.
Aipagarrienak aukeratu: gutxienez 5 eta gehienez 15.

HURRENGO INDARGUNEAK DITU	BAI	EZ
Arduratsua da, egin beharreko lanak entregatzen ditu.		
Jakin-mina handia eta ikasteko gogoak ditu.		
Talde-lanerako jarrera positiboa du.		
Nahiz eta jakin zenbait jarduera ez dituela behar bezala egiten, saiatu egiten da etengabe, eta ez da erraz zapuzten.		
Harremanak izateko erraztasuna du.		
Klaseetan aktiboki parte hartzen du eta proposatutako jardueretan inplikatu ohi da.		
Ikaskuntzari dagokionez, motibatuta eta bere burua gainditzeko gogotsu dago.		
Laguntza eskatzen du behar duenean.		
Materialak zaindu eta ordenatuta mantentzen ditu.		
Bere intereseko gaiei buruz baliabide digitalen bidez ikasteko erraztasuna du.		
Idatz itzazu behatzen diren beste batzuk:		

JOKABIDEAK ERREGULATZEKO INDARGUNEAK

Honako indargune hauetatik, markatu (edo azpimarratu).....
ikaslearen indarguneak hobekien deskribatzen dituzten laukitxoak.
Aipagarrienak aukeratu: gutxienez 5 eta gehienez 15.

BEHATU BEHARREKO INDARGUNEAK.	BAI	EZ
Bere interesekin konektatzea lortzen denean (zehaztu zeintzuk), motibatu eta parte-hartzen du		
Laguntza eskatzen du eta, eskaintzen bazaio, onartu egiten du.		
Irakasleen zuzeneko laguntzarekin, banakako lanerako jarrera positiboa erakusten du.		
Bere sentimenduak, emozioak eta kezak adierazteko eta partekatzeke gai da.		
Erantzukizunez eta konpromesuz aritzeko gai da. Adibideak jarri.....		
Portaera desegokiak izan ondoren, lasaitzen denean, laguntzarekin hausnarketak egitea lortzen du, eragindako kaltea konpontzearekin batera.		
Idatz itzazu behatzen diren beste batzuk:		



INDARGUNE OROKORRAK		
Honako indargune hauetatik, markatu (edo azpimarratu)..... ikaslearen indarguneak hobekien deskribatzen dituzten laukitxoak. <i>Aipagarrienak aukeratu: gutxienez 5 eta gehienez 15.</i>		
BEHATU BEHARREKO INDARGUNEAK.	BAI	EZ
Oro har, baikorra da, eta alderdi positiboan jartzen du arreta.		
Bere buruaz seguru dagoen pertsona gisa agertzen da		
Umero onekoa eta dibertigarria izateko joera du.		
Bere emozioak modu positiboan kudeatzeko joera du.		
Gehienetan laguntzeko prest dago.		
Lagunak asko baloratzen ditu.		
Harremanatzeko trebetasunak ditu.		
Inguruan duenarekiko sensible eta enpatikoa da		
Gustuko dituen jarduerak gogo biziz egiteko joera du.		
Okertzen denean, alternatibak bilatzen ditu, konponbidea aurkitu arte.		
Zehaztu zer jardueretan nabarmentzen den		
Sormen handia duela ematen du		
Idatz itzazu behatzen diren beste batzuk:		

ONDORIOAK

Ikasleen indarguneak identifikatzeko sortu dugun dokumentuaren helburu nagusia da identifikazio hori ikaskuntza-testuinguruan errazten eta/edo ahalbidetzen duen tresna bat izatea. Indarguneak ikasleek bizitzan zehar bereganatzen eta garatzen dituzten ezaugarriak, jarrerak eta trebetasunak dira.

Abiapuntutzat hartzen dugu pertsona guztiok ditugula indarguneak eta beharrezkoa dela horiek detektatzea eta aprobetxatzea gure potentzial guztia garatu ahal izateko. Gure ustez, ikaskuntza indargune horietatik abiatu behar da. Hala ere, orientaziotik ebaluazio psikopedagogikoa egiten dugunean, ez dugu beti gure ikasleek lortutako talentu, trebetasun, gaitasun eta lorpen pertsonal horiek identifikatzeko eta aitortzeko ariketa egiten.

Ildo horretan, beharrezkotzat jotzen dugu ebaluazio psikopedagogikoko txostenean indargune horien presentzia jaso eta aitortzea. Gure ustez, fokua indarguneetan jartzeak, aldi berean, ikasleen ikasteko ahalmenara egokitzen diren laguntzak proposatzeko aukera emango digu.

Jakin badakigu ebaluazio psikopedagogiko inklusibo bati buruz hitz egiteak gelaren indargunez eta ahuleziez hitz egitea ere badakarrela. Ebaluazio psikopedagogikoak, ikasleen indarguneak eta hezkuntza-premiak identifikatzeko balio izateaz gain, balio beharko luke hezkuntza-testuinguru horrek dituen hezkuntza-premiak identifikatzeko eta ebaluatzeko. Puntu horretara iritsita, honako galdera hau egin genezake: Txosten psikopedagogikoak egiten ditugunean, gelako testuinguruaren indarguneak baloratzen ditugu? Badakigu identifikazio horrek irakatsi eta ikasteko prozesua egokitzen lagunduko duela, eta pertsona guztien parte-hartzea eta ikaskuntza ahalbidetuko duela. Horregatik, uste dugu gure hurrengo erronka dokumentu berri bat egitea izan behar dela, ikasgelako indarguneak eta oztopoak identifikatzeko. Asmo handiko helburua da, zalantzarik gabe; izan ere, gaur egun ez dugu txosten psikopedagogikorik egiten non ikasgelako alderdi horiek jasotzen diren.



WEBGRAFIA

<https://sites.google.com/view/coraelizondo-orientacion/inicio?authuser=0&pli=1>

<https://educra.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

<https://educra.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6912501>

[Antonio. A. Márquez Ordóñez, "Evaluamos las necesidades del alumnado... ¿Evaluamos las necesidades del aula?"](#)



LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA ENMARCADA EN UN MODELO INCLUSIVO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA DETECCIÓN DE LAS FORTALEZAS DEL ALUMNADO

Autoría:

Nerea Domeño Elarre

María José Goñi Garayoa

Itxaso Lete Menendez

María Oloriz Landa

Susana Sáez de Jáuregui Martínez

Resumen:

La inclusión será una labor colectiva en la que los y las orientadoras podrán contribuir valiéndose de la evaluación psicopedagógica, entre otras herramientas. Para ello, ésta deberá ser **inclusiva** y contar con **todas las personas implicadas** en el proceso educativo (profesorado, alumnado, familias, orientación) haciéndolas partícipes de la misma desde un principio y especialmente en las medidas que se propongan para dar respuesta a las necesidades educativas detectadas.

Cabe destacar además, la importancia que en el informe psicopedagógico tendrán las **fortalezas del alumnado**, puesto que en ellas nos centraremos considerándose el eje vertebrador de nuestra intervención y el punto de partida para su desarrollo integral.

No olvidaremos que esas **fortalezas** deberán ser detectadas también **en el contexto** en el que se desarrolla el proceso educativo (metodología, evaluación, agrupamientos, materiales,...), para promoverlas y así contribuir a compensar, reducir y eliminar las barreras que hayamos observado.

Palabras claves: evaluación psicopedagógica inclusiva, modelo colaborativo, fortalezas.

INTRODUCCIÓN

En un momento en el que la educación tiende a desarrollarse siguiendo el modelo del Diseño Universal del Aprendizaje, DUA, la evaluación psicopedagógica no puede quedarse anclada centrándose en el diagnóstico, en las dificultades y en el trabajo individualizado.

Consideramos que para poder realizar una evaluación psicopedagógica de carácter inclusivo, es necesario ser capaces de detectar las fortalezas del alumnado y conseguir la implicación y colaboración de todo el Equipo Docente que lo atiende y cómo no, de la familia y del propio alumnado.

Solamente así será posible colaborar para dar una respuesta adecuada a las necesidades que hemos detectado. Colaborar requiere reconocer el trabajo y la competencia profesional de todas las personas y entender que las situaciones complejas que se plantean en la escuela no pueden ser abordadas desde planteamientos simples y en soledad.

Pero como orientadoras y orientadores de los centros educativos, ¿qué podemos hacer para llevar a cabo una evaluación psicopedagógica inclusiva? ¿Cómo podemos garantizar que las evaluaciones e informes psicopedagógicos que realicemos sean inclusivos y fomenten la personalización de la educación?

DESARROLLO

La UNESCO¹ define la educación inclusiva como: “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los y las educandas.” (UNESCO 2009).

La LOMLOE considera la **educación inclusiva** como un principio fundamental. Parte de lo establecido en la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas** y del cuarto **Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030**: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.*

1. <https://educrea.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

¿La evaluación psicopedagógica nos ayuda a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado? ¿Cuál es la utilidad de la evaluación psicopedagógica? ¿Cuando realizamos una evaluación psicopedagógica nos centramos en los déficits del alumnado o en sus fortalezas? ¿Conoce el profesorado las fortalezas de su alumnado? ¿La evaluación psicopedagógica sirve para que el profesorado cambie sus prácticas o es el alumnado evaluado el que debe cambiar?

Los siguientes apartados pretenden ayudarnos a reflexionar sobre estas y otras cuestiones, así como ayudarnos a revisar las bases de una evaluación psicopedagógica con perspectiva DUA e inclusiva.

1. Claves y principios de una evaluación inclusiva

- * Cuenta con la implicación y colaboración de todo el equipo docente.
- * Cuenta con la implicación y colaboración de la familia.
- * Cuenta con la implicación y colaboración del alumnado (en función de sus capacidades).
- * Se centra en las fortalezas del alumnado.
- * Contempla las fortalezas del contexto detectando las oportunidades del aula y sus componentes (metodologías, materiales, sistemas de evaluación, agrupamientos...).

2. Mínimos que debe incluir un informe psicopedagógico.

- * Recoge la intervención y colaboración de todas las personas implicadas.
- * Nombra y desarrolla las fortalezas del alumnado.
- * Nombra y desarrolla las oportunidades o modificaciones que podremos realizar en el aula y sus componentes (metodologías, materiales, sistemas de evaluación, agrupamientos...).

3. Documento para la identificación de las fortalezas del alumnado.

FORTALEZAS RELACIONADAS CON LAS MATEMÁTICAS Y LA LÓGICA		
FORTALEZAS A OBSERVAR	SI	NO
Tiene facilidad para realizar aprendizajes mecánicos como aprender a multiplicar.		
Tiene un sentido numérico sólido, como reconocer cuál es más grande y cuál es más pequeño.		
Ve y entiende patrones en la naturaleza y en los números.		
Puede hacer cálculos mentalmente.		
Utiliza conceptos matemáticos en la vida diaria (como duplicar los ingredientes de una receta de cocina).		
Entiende los términos matemáticos utilizados en los problemas de lógica.		
Resuelve rompecabezas y problemas de lógica.		
Escribe otras que se observen:		

FORTALEZAS ASOCIADAS AL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO		
De las siguientes fortalezas marcar (o subrayar) las casillas que mejor describen las fortalezas de <i>Seleccionar las más destacables, un mínimo de 5 y un máximo de 15.</i>		
PRESENTA LAS SIGUIENTES FORTALEZAS	SI	NO
RELACIONADAS CON EL LENGUAJE ORAL		
Es capaz de utilizar estructuras del lenguaje adecuadas a su edad.		
Presenta un lenguaje funcional que le permite una adecuada comunicación. (Es capaz de exponer hechos y experiencias propias que le han sucedido.)		

Tiene intención comunicativa (con lenguaje oral apoyado con gestos).		
Realiza actividades que impliquen lenguaje oral.		
Presenta una fluidez verbal adecuada.		
Muestra una alta competencia lingüística oral en el idioma (especificar)		
Escribe otras que se observen:		
RELACIONADAS CON EL PROCESO DE LECTOESCRITURA		
Utiliza el subrayado u otras técnicas básicas que le ayudan a aprender mejor.		
Es una persona creativa, imaginativa y tiene un mundo interior muy rico.		
Tiene una caligrafía legible.		
Es capaz de comprender los textos acordes a su edad.		
Muestra una buena comprensión de textos leídos por otras personas.		
Es capaz de extraer el significado de los diferentes tipos de oraciones.		
Disfruta con la lectura		
Es capaz de decodificar correctamente.		
Utiliza un amplio vocabulario		
Utiliza los signos de puntuación correctamente.		
Escribe otras que se observen:		



ASOCIADAS A LOS HÁBITOS DE ESTUDIO Y A LA ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE

De las siguientes fortalezas marcar (o subrayar) las casillas que mejor describen las fortalezas de
Seleccionar las más destacables, un mínimo de 5 y un máximo de 15.

PRESENTA LAS SIGUIENTES FORTALEZAS	SI	NO
Es responsable, entrega los trabajos a realizar.		
Es una persona muy curiosa y eso se traduce en ganas de aprender.		
Manifiesta una actitud positiva para el trabajo grupal.		
A pesar de ser consciente de que ciertas actividades no las realiza correctamente, no deja de intentarlo y no se frustra con facilidad.		
Muestra facilidad para relacionarse.		
Participa activamente durante las clases y se implica habitualmente en las actividades propuestas.		
Frente al aprendizaje se muestra motivada y con ganas de superarse.		
Pide ayuda cuando la necesita.		
Cuida y mantiene ordenados los materiales.		
Tiene facilidad para realizar aprendizajes a través de medios digitales y sobre temas de su interés.		
Escribe otras que se observen:		

FORTALEZAS ASOCIADAS A LA REGULACIÓN DE CONDUCTA

De las siguientes fortalezas marcar (o subrayar) las casillas que mejor describen las fortalezas de
Seleccionar las más destacables, un mínimo de 5 y un máximo de 15.

FORTALEZAS A OBSERVAR. SE PRESENTA...	SI	NO
Cuando se consigue conectar con sus intereses (especificar cuáles), se muestra motivada y participativa.		
Pide ayuda y la acepta si se le ofrece.		
Manifiesta una actitud positiva para el trabajo individual con apoyo directo del profesorado.		
Es capaz de expresar y compartir sus sentimientos, emociones y preocupaciones.		
Es capaz de mostrar conductas de responsabilidad y de compromiso. Añadir ejemplos.....		
Tras tener explosiones desajustadas de conducta, una vez se relaja, consigue realizar reflexiones con ayuda y reparar el daño causado.		
Escribe otras que se observen:		



FORTALEZAS GENERALES		
De las siguientes fortalezas marcar (o subrayar) las casillas que mejor describen las fortalezas de <i>Seleccionar las más destacables, un mínimo de 5 y un máximo de 15.</i>		
FORTALEZAS A OBSERVAR. SE PRESENTA...	SI	NO
Generalmente se muestra optimista, centrándose en lo bueno.		
Se muestra como una persona segura de sí misma		
Suele tener buen humor y resulta una persona divertida.		
Muestra habilidades para gestionar de forma positiva sus emociones		
La mayoría de las veces está dispuesto/a a ayudar.		
Valora mucho la amistad.		
Tiene habilidades para relacionarse.		
Es sensible a lo que le rodea y se muestra empático/a.		
Tiende a realizar las actividades que le gustan con mucho entusiasmo.		
Cuando se equivoca busca alternativas hasta dar con la solución.		
Sobresale en (especificar la actividad en la que sobresale)		
Se muestra como una persona creativa.		
Escribe otras que se observen:		

CONCLUSIONES

El objetivo principal por el que hemos creado el documento para la identificación de las fortalezas del alumnado, es que contemos con una herramienta que facilite y/o haga posible esta identificación dentro del contexto de aprendizaje. Las fortalezas son aquellas cualidades, actitudes y habilidades que el alumnado va adquiriendo y desarrollando a lo largo de su vida.

Partimos de la base de que todas las personas tenemos puntos fuertes y de que es necesario detectarlos y aprovecharlos para poder desarrollar todo nuestro potencial. Consideramos que el aprendizaje debe partir de dichos puntos fuertes. Sin embargo, cuando desde orientación realizamos una evaluación psicopedagógica, no siempre hacemos el ejercicio de identificar y reconocer dichos talentos, habilidades, capacidades y logros personales adquiridos por nuestro alumnado.

En este sentido, estimamos necesario incluir en el informe de evaluación psicopedagógica un apartado en el que se recoja y reconozca la presencia de dichas fortalezas. Consideramos que poner el foco en las fortalezas, nos permitirá a su vez proponer ayudas y apoyos que se ajusten al potencial de aprendizaje del alumnado.

Somos conscientes de que hablar de una evaluación psicopedagógica con carácter inclusivo también implica hablar de las fortalezas y debilidades del aula. La evaluación psicopedagógica además de servir para identificar las fortalezas y las necesidades educativas del alumnado debería de valer para identificar y evaluar las necesidades educativas que presenta dicho contexto educativo. Llegados a este punto cabría preguntarnos: ¿Cuándo realizamos informes psicopedagógicos valoramos las fortalezas del contexto del aula? Sabemos que esta identificación favorecerá la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje y que permitirá la participación y el aprendizaje de todas las personas. Por ello, consideramos que nuestro próximo reto debe ser elaborar un nuevo documento para la identificación de las fortalezas y barreras del aula. Sin duda es una meta ambiciosa, ya que hoy por hoy no tendemos a realizar informes psicopedagógicos en los que se recojan estos aspectos del aula.



WEBGRAFÍA

<https://sites.google.com/view/coralelizondo-orientacion/inicio?authuser=0&pli=1>

<https://educra.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

<https://educra.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6912501>

[Antonio. A. Márquez Ordóñez, "Evaluamos las necesidades del alumnado... ¿Evaluamos las necesidades del aula?"](#)



ASESORAMIENTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Autoría:

Mikel Echavarri
Asunción Giménez
María José Yoldi
Eider Bacigalupe

Resumen:

El modelo de currículum propuesto por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, 29 diciembre) apuesta por trabajar por competencias, entendidas como el fin último de la educación: aprender para la vida. Avaladas por los objetivos del desarrollo sostenible de la agenda 2030, se presenta el currículum como una estructura abierta y flexible al servicio de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Al desaparecer los estandartes de aprendizaje fijados por la LOMCE y apostar por un modelo compartido y flexible, se tiene en cuenta la realidad de todos los centros educativos en relación a las condiciones personales del alumnado. Serán estos quienes concreten y adapten los currículum a su realidad. Los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación deberán adaptarse a las propuestas pedagógicas de la presente Ley.

Palabras clave: LOMLOE, Competencias, Metodología, DUA.

MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

Planteamos dos conceptos básicos: Competencias y metodología DUA.

Competencias

Para Cesar Coll (experto en el diseño del currículum LOMLOE) **competencia** es: “la capacidad de actuar ante un determinado tipo de situación”. Lo que se debe diseñar son los conocimientos y valores que se necesitan para la adquisición de esas competencias.

Las competencias se plantean en 3 dimensiones: cognitiva (conocimientos), instrumental (destrezas) y actitudinal (actitudes y valores). Su adquisición contribuye a la consecución de los objetivos planteados por la LOMLOE. Esto exige un planteamiento adecuado de las metodologías de enseñanza aprendizaje y de los criterios de evaluación.

Ejemplo: uno de los elementos del currículum más novedosos es **aprender a pedir ayuda**. Lo esencial será saber identificar lo que no se sabe, saber pedir ayuda, a quien pedirla y como utilizarla.

Las ocho competencias clave que se exponen son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea:

1. Comunicación lingüística
2. Plurilingüe
3. Matemática, ciencia y tecnología
4. Digital
5. Personal, social y aprender a aprender
6. Ciudadana
7. Emprendedora
8. Conciencia y expresión cultural

El enfoque de la LOMLOE, se orienta hacia la mejora continuada de las propuestas educativas de los Centros y a la personalización del aprendizaje. Personalizar el aprendizaje, supone plantear diferentes opciones relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje y los criterios de evaluación. El protagonismo del proceso aprendizaje recae en el alumnado y es el centro quien propone las opciones adecuadas para que se produzca ese aprendizaje recogido en torno al concepto de Competencias.

Metodología DUA

El diseño universal de aprendizaje, es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual- junto con herramientas- que faciliten:

- * Proporcionar múltiples formas de representación de la información
- * Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.
- * Proporcionar múltiples formas de implicación del alumnado
- * Proporcionar múltiples formas de análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas.

RED AFECTIVA	RED ESTRATÉGICA	RED RECONOCIMIENTO
RELACIONADA CON EL ÁREA VENTROMEDIAL DEL LÓBULO FRONTAL	RELACIONADA CON EL LÓBULO OCCIPITAL Y TEMPORAL	RELACIONADA CON EL ÁREA DORSOLATERAL DEL LÓBULO FRONTAL
<p>La corteza prefrontal ventromedial implicada en la toma de decisiones emocionales participa en el aprendizaje de inversión afectivo, la propensión al riesgo y la impulsividad. Las conexiones con estructuras subcorticales como la amígdala justifican que pueda tener un papel de interfase entre cognición y emoción, y desempeñar una función fundamental en la regulación y el control del comportamiento de refuerzo.</p>	<p>Acción y expresión, relacionada con cómo realizar y expresar lo aprendido. Está relacionada con la zona occipital del lóbulo frontal. Es una región donde está situada la visión y se centra básicamente en las funciones ejecutivas y en diseñar la organización y planteamiento de las actividades.</p>	<p>Tanto Stuss y Knight (2002) como Tirapu y Ustároz (2012), señalan algunas de las principales características de esta corteza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhibición, coordinación y modulación de la conducta. • Búsqueda, recuperación y actualización de la información relevante en cada momento. • Planificación, preparación y anticipación a través de las señales temporales. • Regulación y control cognitivo y emocional. • Flexibilidad para cambiar la atención y la conducta a medida que cambian las condiciones.
<p>La red afectiva se subdivide en tres ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intereses de reclutamiento: <ul style="list-style-type: none"> - Optimizar la elección individual y la autonomía, la relevancia, valor y autenticidad. - Minimizar las amenazas y distracciones. • Esfuerzo y persistencia sostenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Maximizar metas y objetivos. - Fomentar la colaboración y comunidad. • Autorregulación: <ul style="list-style-type: none"> - Ajustar expectativas y creencias que optimicen la motivación. - Facilitar habilidades y estrategias de afrontamiento personal. - Desarrollar la autoevaluación. 	<p>La red estratégica se subdivide en tres grandes ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar opciones para la actividad física: <ul style="list-style-type: none"> - Variar los métodos de respuesta, navegación e interacción. - Optimice el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia. • Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar múltiples medios para la comunicación. - Utilizar múltiples herramientas para la construcción y la composición. - Desarrollar fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño. • Proporcionar opciones para desarrollar las funciones ejecutivas: <ul style="list-style-type: none"> - Guiar el establecimiento de metas apropiadas. - Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. - Mejorar la capacidad para monitorear el proceso de aprendizaje. 	<p>La red de reconocimiento se subdivide en tres grandes ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La percepción: <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer formas de personalizar la visualización de la información. - Ofrecer alternativas de canales sensoriales para la entrada de la información. • Lenguaje y símbolos: <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el vocabulario y los símbolos. - Aclarar la sintaxis y la estructura. - Apoyar la decodificación de textos, símbolos, etc... - Promover la comprensión entre diferentes lenguas. • Promover la comprensión: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar conocimientos previos. - Destacar las ideas principales. - Guiar el procesamiento y la manipulación. - Maximizar la generalización de ideas.

PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

A la hora de establecer las condiciones que regulan los procesos de enseñanza/ aprendizaje y evaluación que serán recogidas en las programaciones didácticas habrá que tener en cuenta los criterios expuestos en el Decreto Foral 71/2022 que regula el currículum de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Como Orientadores/as asesoraremos en la Planificación Educativa de los Centros para su implementación según los siguientes criterios:

- Hay que tener siempre presente que el tipo de aprendizaje que se quiere propiciar en el alumnado es **competencial, autónomo, significativo y reflexivo**.
- Hay que incidir, recalcar y recoger en los documentos correspondientes el siguiente propósito de la LOMLOE: “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad deberán trabajarse desde todas las materias”.
- Cada Centro en función de su realidad puede y tiene que elaborar sus propias propuestas pedagógicas para todo el alumnado atendiendo a su diversidad y establecer una serie de métodos de enseñanza que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismas y por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.
- Contemplar que tiene que haber un tiempo del horario lectivo para la realización de proyectos significativos para el alumnado y para la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.
- Para la adquisición y el desarrollo de las competencias se desarrollarán metodologías didácticas que sitúen al alumnado como agente principal de su propio aprendizaje.
- Las propuestas pedagógicas parten del interés del alumnado, construyen el conocimiento desde sus propios aprendizajes y sus experiencias.

- Los conocimientos se presentan mediante tareas y actividades significativas y relevantes, permitiendo resolver los problemas de manera creativa y cooperativa
- Los escenarios donde se presentan o elaboran conocimientos deben estar bien contextualizados y ser respetuosos con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad.

Si la resolución de tareas complejas conlleva la construcción de nuevos aprendizajes, el alumnado deberá conectar y aplicar lo aprendido en contextos cercanos a la vida real.
- La significación y funcionalidad de los aprendizajes junto a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, permite aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Este diseño debe suponer la transferencia de los aprendizajes adquiridos aplicándolos en su propia vida.
- Los diferentes tipos de agrupamientos, el trabajo individual y en grupos, la cooperación y colaboración entre iguales son modelos que deben guiar la planificación educativa.

PROCESOS DE EVALUACIÓN

Según el Decreto Foral 71/2022 que regula el currículum de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

La evaluación del alumnado será continua, formativa e integradora, y tendrá en cuenta como referentes últimos, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave.

El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Los planteamiento de la LOMLOE exigen reformular los procesos de evaluación.



Exponemos algunas estrategias que guíen esta reformulación.

Estrategias de evaluación acordes con la propuestas pedagógicas de la LOMLOE

Rúbricas. Son un instrumento de evaluación cuya finalidad es compartir criterios o indicadores, que permitan evaluar de manera objetiva y crítica el aprendizaje adquirido por los estudiantes, las habilidades desarrolladas de acuerdo a los objetivos, haciendo que los propios estudiantes también conozcan sus errores mediante la autoevaluación.

Autoevaluación. Autoevaluarse es la capacidad del alumno para juzgar sus logros respecto a una tarea determinada: significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar.

Coevaluación. Plantea una evaluación entre iguales. Es decir, son los propios compañeros/as los que se evalúan entre ellos/as, valorando el grado de implicación, actitud e interés de los distintos integrantes del equipo.

Portafolio. El portafolio es un sistema de aprendizaje y de evaluación, recoge el conjunto de resultados del proceso de aprendizaje, propio de la realización por parte del alumnado de las tareas y actividades. Su observación es fuente de evaluación y progreso.

RELACIÓN TUTOR@S, EQUIPO DOCENTE Y ORIENTACIÓN. PAT Y PAD

Artículo 91. Funciones del profesorado. (LOMLOE). Es función del profesorado la orientación educativa, académica y profesional del alumnado en colaboración en su caso con los servicios especializados.

DF 66/2010 que regula la Orientación Escolar, artículo 5 funciones de la especialidad de Orientación: “colaborar con los órganos de coordinación y gobierno de los centros y el profesorado y asesorar en la elaboración de

los instrumentos de planificación institucional, así como en la planificación, desarrollo y evaluación de su práctica educativa desde el principio de inclusión, y diseñar, proponer y evaluar, en colaboración con ellos, la respuesta educativa y la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.”

Es en este marco donde los Departamento de Orientación colaboran en el asesoramiento de los modelos de enseñanza -aprendizaje que recoge la LOMLOE.

Los Departamento de Orientación deben ser conscientes que son el motor del cambio de perspectiva metodológica en los procesos de enseñanza aprendizaje para que sean los equipos docentes quienes lo reflejen en sus programaciones didácticas y lo aplique en su práctica docente.

El canal para transmitir, aplicar, materializar, mantener, consolidar dicho cambio metodológico son: Comisiones Coordinación Pedagógica, Coordinaciones de Departamentos Didácticos y sesiones del Plan de Acción Tutorial (Jefaturas de Estudios).

METODOLOGÍAS INNOVADORAS

En el DF 71/2022 que regula el currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Navarra, el artículo 9 recoge: “Los centros podrán establecer agrupaciones en ámbitos de todas las materias de los tres primeros cursos de la etapa en el marco de lo establecido a este respecto por el Departamento de Educación. En caso de que se establezcan ámbitos, el currículum de los mismos incluirá las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las materias que los conforman. A estos efectos, el horario escolar correspondiente a cada ámbito será el resultante de la suma de las materias que lo integren.”

Otro de los aspectos básicos recogidos en la LOMLOE que orientan para la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, tiene que ver con la emoción y motivación del alumnado. El objetivo es hacer que el alumnado encuentre motivación por el aprendizaje, que sienta que es útil, funcional. Esforzarse por cosas que motivan suelen tener mejores



resultados. En la LOMCE el foco de importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje caía en el temario, la memorización, los estándares de aprendizaje y evaluación con la LOMLOE la importancia recae en el alumno y en el aprendizaje colectivo y orgánico.

Ambas circunstancias, tanto la reorganización curricular por ámbitos y la motivación para el aprendizaje exigen la puesta en marcha de nuevas metodologías.

Metodologías activas:

■ **Aprendizaje por proyectos.** En este contexto surge el aprendizaje basado en proyectos. (ABP) Es sustitución de la clase magistral y de la memorización de libros de texto, por el trabajo entre compañeros. Permite además de evaluar habilidades académicas, también otras como creatividad, habilidades sociales, tolerancia a la frustración, colaboración... ABP facilita la motivación y el interés del propio alumno por aprender, en cuanto es responsable de su propio proceso.

Esto implica un cambio en el rol del profesorado y en su planificación de las estrategias de enseñanza. En lugar de estar pendiente de los objetivos, los estándares de aprendizaje y evaluación el profesorado debe acompañar en el proceso de aprendizaje, debe ser un observador que proporciona los recursos necesarios para que el alumnado aprenda.

- **Docencia compartida.** Supone la presencia de dos docentes en el mismo grupo/aula. Es una práctica de educación inclusiva que abre un amplio abanico de posibilidades y facilita la aplicación de técnicas que favorecen la atención a la diversidad: trabajo según ritmos de aprendizaje, refuerzos, gestión de trabajo por proyectos, en equipo, cooperativos...
- **Proyectos transversales.** Requieren la colaboración entre el profesorado de las distintas disciplinas, requieren establecer objetivos comunes y contenidos curriculares que puedan ser evaluables en diferentes materias. Hay que aprender a trabajar en equipo, a establecer un plan conjunto, y a trabajar con las instrucciones de otras materias.

- **Aprendizaje cooperativo.** Método pedagógico que promueve la enseñanza a través de la interacción y la socialización. Se puede dividir la clase en diferentes grupos para trabajar de forma colaborativa con el propósito de realizar y resolver tareas
- **Tutoría entre iguales.** Consiste en organizar al alumnado en parejas, los cuales guían y supervisan la realización de tareas o actividades como por ejemplo la lectura de textos, comprensión de contenidos, planificación de tareas secuenciadas...
- **Lectura en parejas.** Estrategia pedagógica cooperativa que favorece la comprensión lectora. Ayuda y apoyo entre iguales mientras se lee.
- **Grupos interactivos.** Es un modelo pedagógico en el que se cuenta con la participación de diferentes colaboradores dentro del aula. Organizados por grupos se ofrecen y se presentan diferentes maneras de presentar conocimientos, así como se contemplan las diferentes formas de aprender.
- **Tertulias dialógicas.** Entornos de debate y conversación alrededor de lecturas, conocimientos, y reflexiones realizadas en el aula. El objetivo es generar aprendizajes colaborativos, conjuntos, comprensivos, funcionales.
- **Gamificación.** Estrategia de aprendizaje que usa la dinámica de los juegos en la parcela educativa, posibilitando la adquisición de conocimientos, mejorar habilidades, recompensar esfuerzos...

DIFICULTADES DE IMPLEMENTACIÓN

Son muchas las dificultades y resistencias que podemos encontrarnos a la hora de establecer e implementar este tipo de metodologías en los centros educativos, tanto a nivel organizativo de centro como de ajuste normativo.

Vamos a enumerar algunas de las dificultades más relevantes a tener en cuenta.



- ▶ **Establecimiento claro de los roles de cada docente en el aula (docencia compartida).** Hay que tener en cuenta las diferentes modalidades de trabajo cooperativo entre docentes, como pueden ser. Un profesor es el titular y el otro está de apoyo. Cada docente asume una parte de la clase y se reparten el trabajo. Los dos colaboran de forma igualitaria para trabajar en el aula. En esto hay que tener en cuenta la dificultad para establecer quién califica y bajo qué criterios.
- ▶ **Dificultades en el establecimiento de tiempos de coordinación:** No existe en el centro horas destinadas para este tipo de colaboraciones.
- ▶ **Implicación a nivel de centro para darle una continuidad y bagaje a las metodologías activas:** Son medidas a nivel de centro, con la implicación de toda la comunidad educativa la que genera un cambio a largo plazo y aporta consistencia y viabilidad a largo plazo a las nuevas medidas.
- ▶ **Formación al profesorado:** Que se considere una formación institucional.
- ▶ **Mejorar el propio proceso de acceso a la función pública.** Contemplar valoración de criterios como: gestión de aula, gestión de grupos, trabajo en equipo y cooperativo. dominio metodologías activas e innovadoras... (Competencia personal)

CONCLUSIONES

Generar cambios suele venir acompañado de ciertas resistencias que se contraponen a crear las estructuras necesarias para afianzarlos. Por ello, contar con ellos y crear oportunidades para trabajar a partir de esas resistencias e incorporarlas al proceso creativo, será una parte esencial de nuestra labor como orientadores. Creer en el cambio y saber integrar todos los elementos del sistema, formará parte de la vía de actuación necesaria para poder tener éxito en el establecimiento de nuevos modelos de intervención dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA:

- Edgar Iglesias Vidal, Moisés Esteban Guitart, César Coll i Salvador (2020). *Aprendizaje con sentido y vida personal: experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Editorial: GRAO
- Cesar Coll i Salvador (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Editorial: SM.
- Coral Elizondo (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje*. Editorial: Octaedro.

WEBGRAFÍA

[CREENA – Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra](#)

[Inicio - Dpto - Educación \(navarra.es\)](#)

[CURRÍCULOS DE NAVARRA - Recursos - Situaciones de aprendizaje \(google.com\)](#)

PAUTAS DUA EN EL AULA PARA LA ATENCIÓN INCLUSIVA

Autoría:

Tania Camino

Ana Orenes

Inés Ciria

Elisabet Luri

Ander Iribarren

Resumen:

La realidad educativa de las aulas ha evolucionado hacia un contexto más diverso, lo cual como colectivo de orientación nos plantea nuevos retos tanto en identificación como en intervención. Esta necesidad de atender a los diferentes perfiles educativos que presenta el alumnado desde un modelo inclusivo, nos lleva a realizar un análisis y recopilación de estrategias que den respuesta a los mismos. Estas orientaciones se dan bajo el principio de proporcionar múltiples formas de implicación y motivación recogido en el Diseño Universal de Aprendizaje.

Palabras clave: Inclusión. Atención a la diversidad. DUA. Herramientas. Pautas. Orientaciones. Universal.

ANTECEDENTES

Haciendo una valoración de nuestra labor como colectivo de orientación, observamos un incremento de la demanda que nos solicita el equipo docente para ofrecer una respuesta individualizada a la diversidad del alumnado.

Teniendo en cuenta el nuevo paradigma educativo desde una perspectiva inclusiva amparada bajo la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de Mayo, de Educación (LOMLOE), se ve la necesidad de dar esta respuesta individualizada a través de orientaciones inclusivas para atender al alumnado con NEE y NEAE o sin ellas. Esto queda contemplado en su Preámbulo: *“(…) el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta”*. Asimismo en la Resolución 231/2022, del 10 de junio, del Director General de Educación. por la que se aprueban las instrucciones que van a regular durante el curso 2022/2023 la organización y funcionamiento de los centros en los que se imparten las enseñanzas de Segundo Ciclo de Infantil, Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, cita en el apartado 2 -Atención a la Diversidad, subapartado 2.1. aspectos organizativos: *“La adopción de medidas atenderá al paradigma contextual desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve una flexibilización del currículo, para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores”*.

OBJETIVO

Adaptar las pautas y orientaciones del alumnado con nee y neae desde una educación inclusiva real desde los principios DUA.

MÉTODO

En un principio se han recopilado diferentes recursos, orientaciones, pautas y herramientas dirigidas a paliar las necesidades educativas presentadas por el alumnado con necesidades educativas especiales así como necesidades específicas de apoyo educativo. Una vez realizada esta recopilación se han compartido experiencias y buenas prácticas llegando a la conclusión de que estas medidas pueden ser proporcionadas para el aula en su totalidad, cumpliendo los principios establecidos anteriormente. Para ello, hemos analizado y reflexionado sobre cómo se contemplan estas medidas en el DUA.

Por último, se han elaborado unas tablas (Anexo 1) dirigidas al equipo docente. Las tablas recogen estrategias y herramientas del tercer principio DUA así como su organización didáctica.

RESULTADOS

La tabla recogida en el Anexo 1 contempla RECURSOS EDUCATIVOS que optimizan su función cuando son objeto de uso y observación atenta por parte de quienes las emplean. En modo alguno constituyen una adaptación a la baja de los objetivos educativos sino una mera diversificación de los medios para lograrlo, lo que les confiere su carácter universal, es decir, pensado para la totalidad del alumnado.

CONCLUSIONES

La realidad de los centros educativos cada vez es más diversa y compleja dada la gran heterogeneidad del perfil del alumnado, teniendo que tener en cuenta cada vez más variables y la interacción entre las mismas. Esta realidad está en continuo cambio, lo que exige a la comunidad educativa dar una respuesta rápida, eficaz y adecuada a las necesidades que se van planteando día a día.

Esta respuesta pasa por el principio de inclusión. Para ello no solo es necesaria la formación del equipo docente, sino elaborar y crear herramientas que permitan llevar a la práctica educativa este enfoque inclusivo.

Desde nuestra práctica profesional podemos observar cómo la demanda principal del profesorado es la dificultad de materializarlo en su realidad de aula, por lo que hemos utilizado las diferentes actuaciones educativas de éxito como son algunas de las actividades palancas propuestas en el PROA +. Además este material puede servir como soporte que posibilite la estandarización de los diferentes principios de DUA en la práctica docente.

Se considera imprescindible realizar una evaluación orientada a la mejora, incluida en las propias actividades que recoja una valoración global de las mismas. Sería por ello interesante ampliar este trabajo llevando a cabo una reflexión conjunta de cómo complementarlo con una evaluación que permita valorar las fortalezas y debilidades de la herramienta para poder adecuarlos y ajustarnos a cada realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Márquez, A; Corso, SM; Elizondo, C; García, JB; Rubio, M y Villaescusa, MI. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Barcelona: Grao

Elizondo Carmona, Coral. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje: una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Barcelona: Octaedro.

Orden foral 93/2008 del 13 de Junio que regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Elizondo, C. (17 de Mayo de 2023). *Mon Petit Coin D ' Education*.

Comunidades de aprendizaje (17 de Mayo de 2023). Comunidad de aprendizaje.com.es.

Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo. PROA+



ANEXOS

ANEXO 1: PAUTAS DE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE. PRINCIPIO 3:					
Actuación. Función	Cód.	Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/ Material ¹
Para percibir la información en diferentes formatos.		Texto con letra grande (14 o más). Ilustraciones.	Párrafos sin justificar, negrita, subrayados. Uso del color.	GG. II.	Tipos 1, 2.
		Regletas. Ábacos. Numicón. Objetos para conteo. (Matemáticas).	Rejilla, papeles de color de distintos tamaños plastificados.	GG. II. Trabajo de Rincón.	Tipo 1.
		Lectura en vivo y/o audioproblemas de matemáticas con materiales manipulables.	Grabados y disponibles en el drive para su empleo en el aula.	GG.II. Biblioteca Tutorizada (B.T.) Rincón de aula.	Tipo 2.
		Tablero de historias.	40 X 50 con elementos-objetos-personajes para narrar una historia.	GG.II. Trabajo de Rincón.	Tipo 1.
		Presentación de objetos y materiales significativos para el aprendizaje.	De todo tipo. Disponibles en el centro o aportados <i>ex profeso</i> .	Laboratorio. Museo de aula/ Pasillos.	Tipo 3.
		Lectura en vivo y/o audiolibros de los textos de la tertulia .	Grabados y disponibles en el drive. Compartidos con familias.	Rincón de aula. B. T. Tiempo de 25' en el aula. Tiempo de casa.	Tipo 2, 4.
		Lectura en parejas.	Dos niños/niñas de la MISMA aula.	Tiempo de 25' (4v/s).	
		Tutor lector: documento de estrategias pre-, durante y post-lectura .	Dos niños/niñas de DISTINTA edad.		Tipo 4.
	Conectores causales, consecutivos, finales, condicionales y explicativos: sintaxis compleja.	Impresos en A4 de colores: porque, puesto que, ya que; así que, de modo que, con que; para que, con vista a; si, con tal de (que); esto es, o sea, es decir	GG. II. Discurso docente.		

1. Hay cuatro tipos de documentos/materiales: **tipo 1:** para que el alumnado lo manipule/escriba en él; **tipo 2:** para, escuchar, observar y pensar; **tipo 3:** para ser mostrado/contextualizado por el profesorado; **tipo 4:** expresamente para dialogar.

Actuación. Función	Cód.	Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/ Material ²
Para descodificar la información.		Glosarios. Lista de términos clave. Diccionarios / diccionarios de sinónimos.	En fichas de cartón, entresacados de los libros de tertulia. Diccionarios accesibles, en buen uso.	GG.II. Tertulias. Discurso docente. En todo momento.	Tipo 2, 3, 4.
		Etiquetaje de materiales, objetos, trabajos en la propia aula y/o otros espacios del centro.	Impresos o manuscritos claros. Ficha informativa: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, cuánto.	Laboratorio. Museo de aula/ Pasillos.	Tipo 2.
		Pictogramas para señalar aulas.	Pictogramas “universales”.	En todo momento	Tipo 2
Para dar más opciones a la comprensión.		Organizadores visuales para construir conocimiento.	Mapas de conceptos. Tutoriales disponibles en el drive.	GG. II. Discurso docente	Tipo 1, 2, 3, 4.
		Enunciados dialógicos diversos.	Material SEDA. Material SEDA abreviado para el voluntariado.	GG.II. Discurso docente. En todo momento.	Tipo 4
		Preguntas de la Sabiduría (PdS).	Hojas A4 disponibles de colores: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, cuánto.	GG. II. Tertulias dialógicas. Discurso docente.	Tipo 2, 3.
		Preguntas del Pensamiento Crítico (PPC).	Hojas A4 disponibles: ¿por qué esto es importante?, ¿quién es la persona que piensa así?, si las cosas no fuera así, ¿cómo serían?, ¿con qué otras cosas se relaciona esto?, ¿cómo sabes lo que sabes?	GG. II. Tertulias dialógicas. Discurso docente	Tipo 2, 3.
		Organizadores visuales para integrar, generalizar y revisar conocimiento.	Plantillas de los procesos cognitivos básicos: comparar, clasificar, secuenciar, analizar, sintetizar.	GG.II. Actividad de aula ordinaria.	Tipo 1, 4.
Para desarrollar las funciones ejecutivas		Secuencia de objetivos de aprendizaje competencial en todas las materias: instrumentos de evaluación formativa y mediación.	Rúbricas que definen el progreso del alumnado y que se emplean varias veces a lo largo de un lapso de tiempo más o menos corto.	GG.II. Trabajo individual. Trabajo cooperativo. Discurso docente. Tertulias dialógicas.	Tipo 1, 2, 3, 4.
		Normas de aula, espacios comunes y del centro.	Carteles visibles.	GG.II. Discurso docente.	Tipo 2, 3.

2. Hay cuatro tipos de documentos/materiales: **tipo 1:** para que el alumnado lo manipule/escriba en él; **tipo 2:** para, escuchar, observar y pensar sobre el mismo; **tipo 3:** para ser mostrado/contextualizado por el profesorado; **tipo 4:** expresamente para dialogar.

Actuación. Función	Cód.	Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material ³
Para captar interés y mantener el esfuerzo y la persistencia		Muestra y explicación de los trabajos realizados individualmente o en grupo.	Rúbricas de Oratoria (aplicación individual o grupal). Calendarización de las intervenciones.	Sesión de presentación oral.	Tipo 1, 2, 4.
		Mentoría: Proyecto Ruiseñor de la UPNA.	Encuentros semanales entre la mentora y el alumnado.	Tiempo fuera del colegio. Participación de la mentora en los GG.II.	Tipo 4.
		Alumnado acompañante: Funciones.	2 semanas desde la incorporación del nuevo alumno o alumna.	En todo tiempo.	Tipo 4.
		Mentoría afectiva de personas referencia en la comunidad.	1 vez por semana.	Durante el tiempo lectivo: fuera de clase.	Tipo 4.
		(Toda situación de aprendizaje). Situación de aprendizaje preferente: tienda.	Se destina un aula en el centro para todo el alumnado. Documentos de actividades o tareas propuestas.	Tiempo preceptivo semanal etc. para realizar actividades.	Tipo 1, 2, 3, 4.
Para fomentar la autorregulación		Cuestionario de Inteligencias Múltiples.	Cuestionario disponible para las tutoras, las familias y el propio alumnado.	Tiempo fuera del colegio.	Tipo 1 (y familias y profesorado)
		Club de Valientes	Hay cartulina de valientes con fotografías.	En todo tiempo.	Tipo 2, 3.
		Declaración pública y Segunda declaración pública.	Documento disponible en el drive. Gestión exclusiva del equipo directivo.	En todo tiempo.	Tipo 1, 2.
		Asamblea de aula	Rúbrica de tertulias y asambleas.	Cuando sea pertinente.	Tipo 2, 4
		Diario personal	Se completa durante un tiempo estipulado: varios días (o semanas) consecutivos. Gestión del tiempo y los aprendizajes.	Tiempo fuera/dentro del colegio.	Tipo 1, 4.
		Botiquín cordial	1 ó 2 días después de las asambleas.	En todo tiempo.	Tipo 2.

3. Hay cuatro tipos de documentos/materiales: **tipo 1:** para que el alumnado lo manipule/escriba en él; **tipo 2:** para, escuchar, observar y pensar sobre el mismo; **tipo 3:** para ser mostrado/contextualizado por el profesorado; **tipo 4:** expresamente para dialogar.

HERRAMIENTAS DIGITALES DE UTILIDAD EN LAS TAREAS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA Y EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DEL PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

Pablo Robles López

Iciar Asensio Vicente

Ana María Beorlegui Cruz

Milagros Osés Sainz

Daniel Goyeneche Cavero

Rosa Martínez Guillén

Resumen:

Partiendo de las funciones de orientación en los centros educativos vamos a ir estableciendo las distintas herramientas TIC que se pueden utilizar para realizar dichas funciones, priorizando el uso de EDUCA.

Palabras clave: áreas, funciones y tareas de orientación, herramientas digitales y EDUCA.

CUERPO DEL TRABAJO

El Decreto Foral 66/2010 establece las funciones del profesional de orientación. Partiendo de dicho decreto hemos organizado dichas funciones en

áreas de trabajo y tareas, nombrando y centrándonos en aquellas en las que más habitualmente usamos las herramientas digitales.

ÁREAS DE TRABAJO	FUNCIONES	TAREAS	HERRAMIENTAS
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Detectar, en cualquier momento de la escolarización, las dificultades tanto personales como sociales, así como las originadas en el propio contexto escolar, que condicionan el proceso de aprendizaje del alumnado, diseñando planes de prevención o intervención en colaboración con el profesorado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actualizar el censo NEAE en EDUCA. 2. Reuniones con el profesorado. 	EDUCA: <ol style="list-style-type: none"> 1. (Alumnado/Matrícula/NEAE). 2. (Gestión académica/Seguimiento del alumnado).
	Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, teniendo en cuenta tanto los factores personales como contextuales, y coordinar la participación del profesorado en dicho proceso, así como de la familia y, en su caso, de otros profesionales, y elaborar el informe correspondiente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recoger las derivaciones de intervención de los/las tutores/as. 2. Realizar los informes pertinentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Gestión académica/Seguimiento del alumnado/Peticiones recibidas). 2. Web de educación (Temas/Atención a la diversidad/Orientación escolar/Informes de orientación)
	Colaborar con los equipos de ciclo y/o departamentos didácticos, así como con los tutores y tutoras, y el resto del profesorado, en la adopción y seguimiento de medidas de adaptación curricular y refuerzo educativo, aportando criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares del alumnado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones con tutores/as. 2. Registro medidas recomendadas. 3. Sesiones de evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actas según se registra en cada centro (Classroom, intranet, Drive). 2. EDUCA (Gestión académica/Seguimiento/Seguimiento del alumnado/ Medidas recomendadas por orientador). 3. EDUCA (Gestión académica/Carpeta del alumno/a/Actas - Inf. Eva.) y/o (Gestión académica/Calificaciones/Informe Sábana).
	Gestionar con los órganos de coordinación docente en cuanto a la adopción de medidas de atención a la diversidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaborar en la concreción anual del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Según se registre en cada centro: - (EDUCA/Centro/Documentación institucional/ Programación general anual). - Sistemática de cada centro (Norma SGC 2020). - Classroom/Drive/Intranet.
	Colaborar con otras instancias en actuaciones que favorezcan el desarrollo personal y social del alumnado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones de Red. 2. Reuniones de caso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. y 2. EDUCA (Gestión académica Seguimiento del alumnado).

ACCIÓN TUTORIAL	Colaborar en la formulación de las propuestas de los Planes de Acción Tutorial de acuerdo con las directrices de los órganos de coordinación pedagógica, así como en su organización y desarrollo, conjuntamente con la jefatura de estudios, incorporando la perspectiva de género en dichos planes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y actualizar el Plan de Acción Tutorial (PAT). 2. Proponer las actividades para las sesiones de tutoría. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. y 2. Según se registre en cada centro: <ul style="list-style-type: none"> - (EDUCA/Centro/Documentación institucional/ Programación general anual). - Sistemática de cada centro (Norma SGC 2020). - Classroom/Drive/Intranet.
ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL	Colaborar en la formulación de la propuesta del Plan de Orientación Académica y Profesional de acuerdo con las directrices de los órganos de coordinación pedagógica, así como en su organización y desarrollo, conjuntamente con la jefatura de estudios, incorporando la perspectiva de género en dichos planes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar y actualizar el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP). 2. Proponer las actividades del POAP. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. y 2. Según se registre en cada centro: <ul style="list-style-type: none"> - (EDUCA/Centro/Documentación institucional/ Programación general anual). - Sistemática de cada centro (Norma SGC 2020). - Classroom/Drive/Intranet.
	Asesorar e intervenir con el alumnado y sus familias en aquellos aspectos relacionados con el desarrollo personal, trayectoria académica y transición entre ciclos y etapas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación académica y profesional al alumnado y a las familias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. EDUCA (Gestión académica/Seguimiento del alumnado/Entrevistas). <ul style="list-style-type: none"> - Orientaline.
COLABORACIÓN CON LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO DEL CENTRO	Participar y asesorar en la elaboración y modificación en su caso de los instrumentos de planificación institucional y protocolos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asesorar en la planificación, desarrollo y seguimiento de la PGA y sus correspondientes Planes y Programas. 2. Participar en la aplicación de los distintos protocolos: absentismo, prevención de suicidio, acoso escolar y transexualidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Según se registre en cada centro: (EDUCA/ Centro/Documentación institucional/ Programación general anual). 2. Protocolos: <ul style="list-style-type: none"> - Prevención de Suicidio: web de educación/ temas/convivencia/asesoría para la convivencia/profesorado. - Absentismo:. - Acoso escolar: web de educación/temas/ convivencia/asesoría para la convivencia/ profesorado. - Transexualidad: Web de educación/temas/ escuelas en red/red de escuelas para la salud/sexualidad.
CONVIVENCIA	Contribuir a una adecuada colaboración entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones en la comisión de convivencia y con el alumnado, familias y profesorado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actas: Drive.



CONCLUSIONES

- Las herramientas digitales y en concreto EDUCA son herramientas que pueden ayudar en el trabajo de gestión, facilitando el traslado de información entre profesionales y sistematizando el espacio virtual de guardado.
- Así mismo, permiten el registro de actuaciones y decisiones de tal manera que las personas implicadas pueden consultarlo en cualquier momento.
- Son un recurso adecuado para organizar la coordinación con tutoría.
- Son de gran utilidad para compartir información y avisos y recibir consultas con el alumnado, especialmente que no tiene hora de tutoría semanal. En concreto lo hemos usado en el Plan de Orientación Académica y Profesional.
- Puede resultar abrumador, por la gran cantidad de recursos que se manejan, por lo que es necesario valorar en cada centro cuáles son las que se van a usar, su función y cómo se van a utilizar.
- Son un recurso ecológico que evitan el gasto de papel.

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.



SARRERAKO EGOKITZAPEN KURRIKULARAREN PROPOSAMENA / PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DE ACCESO

(IKASKUNTZA ZAILTASUNAK, ARRETA FALTA ETA HIPERAKTIBITATEA
DITUZTEN IKASLEEI ERANTZUTEN EGOKITZAPENAK)

Egileak / Autoría:

Natalia Alzu Silanes

Yolanda Blasco Miquele

Edorta Larrainzar Ustarro

Aintzile Legarreta Aguirregomezcorta

Laburpena / Resumen:

CSE eredu bat aurkezten dugu, irakasleek AGH-H eta/edo Ikaskuntza nahasmendua aurkezten duten ikasleekin erabili ahal izango dutena.

Presentamos un modelo de ACA que el profesorado podrá utilizar con alumnado que presenta TDA-H y/o Trastorno de aprendizaje.

Hitz gakoak / Palabras clave:

- Sarbide egokitzapena / Adaptación de acceso.
- Metodologia / Metodología.
- Ebaluazioa / Evaluación.
- AGH-H / TDA-H
- Ikaskuntza nahasmendua / Trastorno de aprendizaje.

SARRERAKO EGOKITZAPEN KURRIKULARRA (65/2012 AGINDU FORALA)
(Ikaskuntza zailtasunak, arreta falta eta hiperaktibitatea dituzten ikasleei erantzuteko egokitzapenak)

ADAPTACIÓN CURRICULAR DE ACCESO
(Trastorno de Aprendizaje y TDA-H).

IZEN ABIZENAK/NOMBRE Y APELLIDO : TALDEA/GRUPO:

1. EGOKITZAPENAK: ANTOLAKETAKOAK ETA METODOLOGIKOAK / ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS		
INGURUNE FISIKOA / CONTEXTO FÍSICO		
DISTRAIGARRIAK MURRIZTEA / DISMINUCIÓN DE DISTRACTORES	BAI / SI	EZ / NO
Estimuluak bere eremu bisualetik ateratzea (posterrak, mapak, kartelak, objektu erakargarriak, etab.). Evitar estímulos dentro de su campo visual (poster, mapas, carteles...)		
Giro lasai eta hotsik gabea ahalbidetzea. Posibilitar un ambiente tranquilo y silencioso.		
IKASLEEN BANAKETA / SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS	BAI / SI	EZ / NO
Ikasgelako espazioa antolatzea lan egiteko toki desberdinak jarritz: talde lanekoa, banakakoa, zutik, lurrean... ere lan egiteko modua ematen duten tokiak. Establecer diferentes espacios en el aula para trabajar diversas actividades y posibilitar otras formas de trabajo: en grupo, individual.../ de pie, sentado, tumbado (según la edad).		
Antolaketa hori modu malguan erabiltzea, lortu nahi diren jarduera eta helburuen arabera. La distribución del espacio debe ser flexible, según la actividad a realizar.		
Ikaslea irakaslearengandik hurbil jartzea; irakasleak nabarmendu gabe eta maiz gainbegiratzeko aukera izanen du. Situar al alumno/a cerca del profesor/a, sin dejar su situación en evidencia, permitiéndole al profesor/a la posibilidad de una mejor supervisión.		
Eredu modura balioko dioten ikaskideen artean kokatzea; ikaskide horiek atazak egiten gidatuko dute eta autokontrol pertsonalean lagunduko diote. Situar al alumno/a entre compañeros/as que puedan ser modelos a seguir, ayudantes, guía en la realización de tareas y en el autocontrol personal.		
Ikaslea interferentziak gutxienekoak diren tokian kokatzea. Esate baterako, ikasgelako aurrealdean, leihotik edo paperontzitik urrun... Colocar al alumno/a en el espacio físico donde haya menos interferencias (zona delantera de la clase, separado de la ventana, papelera, estanterías...)		

PROPOSAMEN DIDAKTIKOAK / PROPUESTAS DIDÁCTICAS		
LAN METODOAK MALGUTU ETA EGOKITZEA IKASLEEK IKASKETETAN ARRAKASTA IZAN DEZATEN / FLEXIBILIZAR Y ADAPTAR LOS MÉTODOS DE TRABAJO PARA QUE LOS ALUMNOS/AS TENGAN ÉXITO ESCOLAR	BAI / SI	EZ / NO
Ikaslearendako garrantzitsuak diren jarduerak proposatzea, hala nola, interesgarriak zaizkionak, aurretik dakienarekin zerikusia dutenak, bere eguneroko bizitzarekin zerikusia dutenak... Propuesta de actividades importantes para el alumno/a, tanto por sus intereses, conocimientos previos que posea, funcionales para la vida práctica.		
Ikaslearen parte-hartze aktiboa eskatzen duten jarduerak prestatzea. Preparación de actividades que requieran una participación activa del alumno/a.		
Ikaskuntza dialogikoa ahalbidetzea: ikastalde interaktiboak, solasaldi dialogikoak... Posibilitar educación dialógica, grupos interactivos, cooperativos...		
Taldean txantxak botatzea eta onartzea. Aceptar y hacer bromas en clase, buscando un ambiente más cercano, agradable.		
Azterketetan, etxerako lanak egiten arazoak direnean, hitz egiteko eta akordioetara ailegatzeko gogoia adieraztea. Hablar y llegar a acuerdos, compromisos cuando hay dificultades en la realización de exámenes, tareas escolares...		
Lan egiteko taldekatze ezberdinak egitea (indibiduala, binaka, talde txikia...). Combinación de diferentes formas de trabajo (individual, por parejas, grupo pequeño...).		
SAIOEN ANTOLAKETA ETA GARAPENA / DESARROLLO Y ESTRUCTURACIÓN DE LAS SESIONES		
SAIOAREN AURRETIK / ANTES DE LA SESIÓN	BAI / SI	EZ / NO
Edukiak egokitzea eta zehaztea, eta jarduerak sekuentziatzea ikasgelaren errealitatera doitzuz. Concretar, adaptar los contenidos y secuenciar las actividades según su dificultad y la realidad del aula.		
Eguneroko jarduera programatzea jarduera teorikoak lan praktikoarekin txandakatuz (ikasketa-ariketa, ikasketa-lana). Combinar y proponer actividades teóricas y prácticas (aprendizaje-actividad, explicación-trabajo).		
Kontuan izan arreta maila ez dela beti bera izanen. Hori dela-eta, arreta-maila hori kontrolatzeko teknikak erabili beharko dira: (-Askotariko jarduerak erabiltzea -Jarduera berriak eskaintzea.- Lehenik jarduera errazak eskaintzea). Debemos tener en cuenta que el nivel de atención no es siempre el mismo y por ello debemos poner en práctica diferentes técnicas (diversidad de actividades o propuestas de trabajo, posibilitar otro tipo de actividades diferentes, secuenciar según dificultad, de tal modo que en primer momento las actividades sean más fáciles).		

SAIOA HASTEAN / COMIENZO DE LA SESIÓN	BAI / SI	EZ / NO
Egiaztatu ikasleak jarduera egiteko behar duen materiala prest duela. Asegurarse que el alumno/a disponga de todo el material necesario para la actividad.		
Hasierako arreta bereganatzeko estrategia prosodikoak eta antzezpeneoak erabiltzea • Ikasleari tonu apalean zuzentzea. • Keinuak eta antzerki plantak egitea. Azalpen zehatzak, baikorrak, argiak, motzak. Utilización de estrategias prosódicas y gestuales para captar la atención inicial y que le ayuden a focalizar. Dirigirnos al alumno/a en un tono tranquilo. Realizar gestos y remarcar expresiones faciales. Explicaciones cortas, claras, concretas y expresadas de forma positiva.		
Saioa hasi aurretik, arbelaren izkina batean, landu behar denaren eskema edo gidoia jarriko da. Antes de empezar la sesión es conveniente realizar en la parte arriba-derecha de la pizarra un pequeño esquema o guión de la materia a impartir.		
Ariketak ez kopiatu. Data, arloa eta liburuko orrialdea apuntatzearekin nahikoa da. No debemos obligarles a copiar las tareas ni los enunciados. La fecha, asignatura, página de la actividad es suficiente para reconocer y encontrar la tarea a realizar.		
LANEKO AZALPEN ETA JARRAIBIDEAK, SAIOAN ZEHAR / EXPLICACIONES E INSTRUCCIONES DURANTE LA ACTIVIDAD	BAI / SI	EZ / NO
Ikaslearekin begi bidezko harremana bilatzea. Buscar un contacto visual entre el profesor y el alumno/a.		
Lana nola egin behar den azaltzean, informazioa ahalik eta gehien erraztea. Simplificar la información aportada a la hora de explicar cómo se debe realizar la actividad.		
Azalpenaren hasieran landu beharreko edukiaren ideia nagusia modu argian aurkeztea. Explicación de forma clara de la idea general del contenido a trabajar.		
Ataza bideratuko duen eta haren sekuentziazioa eta antolaketa erraztuko dituen informazio bisuala eranstea. Aportar la información visual, secuenciación, organización de las tareas intermedias que nos ayudarán a realizar las actividades de forma correcta.		
Jarraibidekin batera lan egiteko eredu argiak eskaintzea. Ofrecer un modelo e instrucciones claras de trabajo.		
Azaldutakoa ulertu dela ziurtatzea, azalpenen funtsezko alderdien gaineko galdera erraz eta sarriak eginez. Asegurar que ha habido comprensión inicial, realizando unas preguntas fáciles y sencillas sobre aspectos básicos de la explicación.		
Fokalizazioa mantentzea, bere aldetik pasatzea ea lanean dagoen jakiteko. Mantener la focalización y el mantenimiento de la concentración, pasando a su lado para comprobar que sigue trabajando.		

Kontzeptu nagusien zerrenda ematea. Aportar una lista con los conceptos principales.		
Besondoa ukitu lanean ez dagoenean, ala arreta jartzen ez duenean. Tocar el hombro cuando no está trabajando o pierde la atención para que rectifique y vuelva a centrarse.		
Klasean lanean dagoen bitartean ez molestatu eta animatu lan egitera jarraitzera. No molestarle cuando está centrado/a en el trabajo y animarle a seguir.		
SAIOA BUKATZEAN / FINAL DE LA SESIÓN	BAI / SI	EZ / NO
Azalpena bukatu ondoren, azalpenaren laburpena, eskema egin eta ikasleari eskatzea modu pribatuan edo jendurrean errepika dezala zer ikasi duen egiaztatzeko. Después de acabar la explicación es recomendable facilitarle un resumen, esquema de ella, para más tarde pedirle que repita lo que debe realizar (de forma privada o pública).		
Klaseko azken minutuak erabiltzea ondokorako: Estrategia bat aplikatu bada hura errebisatzeko eta baloratzeko. Zerbait berria ikasi bada, funtsezko alderdiak ulertu diren jakiteko. Etxeko lanak bidali badira, zuzen apuntatu diren jakiteko. Utilizar los últimos minutos de clase para las siguientes tareas: Valorar y revisar las estrategias aplicadas. Verificar que se han comprendido los aspectos esenciales de los nuevos contenidos aprendidos. Asegurar que se han apuntado bien las tareas escolares		
Ikasketak ondo antolatzeko eta familia-eskolaren arteko komunikazioa errazteko, agenda ondo erabiltzen lagundu: etxeko-lanak idatzi, azterketa-datak eta entregatu beharreko lanen datak anotatu dituela ziurtatu, eskola eta familiaren arteko intereseko informazioa jakinarazi... Para organizar bien los estudios y favorecer la comunicación entre la familia y el centro escolar el uso de la agenda es fundamental: apuntar bien las tareas escolares, fechas de exámenes, días de presentación de trabajos, y cualquier otra información bidireccional que puede ser válida para la familia o el centro escolar (faltas, justificantes, petición de reuniones...).		
2. PORTAERAREKIN ZERIKUSIA DUTEN ALDERDIAK / ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CONDUCTA		
IKASGELAKO FUNTZIONAMENDUAREN ARAU ETA MUGAK EZARTZEA / CONCRECIÓN DE LOS LÍMITES Y NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE	BAI / SI	EZ / NO
Irakasle taldearekin ekintza koherente eta koordinatua bultzatzea. Potenciar una actitud común, coherente y coordinada entre todo el equipo docente.		
Araua ez betetzeak dakartzan ondorioak zein diren modu bateratuan zehaztea. Concreción de forma conjunta de las consecuencias que acarrea infringir las normas.		

PORTAERA KONTROLATZEKO OINARRIZKO TRESNAK ERABILTZEA / UTILIZAR MEDIOS ELEMENTALES PARA CONTROLAR LA CONDUCTA.	BAI / SI	EZ /NO
<p>Agindu argi eta sendoak ematea. Dar órdenes claras y firmes.</p>		
<p>Etengabea gainbegiratzea egoerei aurrea hartzeko, eta ikasleengan segurtasun eta autokontrol handiagoa sortzeko. Supervisión constante del alumno/a para adelantarnos a las situaciones problemáticas, para darle seguridad y vaya trabajando un mejor autocontrol.</p>		
<p>Doitu gabeko portaerak alde batera uztea. Dejar de lado algunos comportamientos no explícitos.</p>		
<p>Portaera egokiak indartzea. Bere jarrera desegokia bada, besteen jokaerak gorai patuko ditugu, bera horretaz arduratzeko eta zuzentzeko. Estimular conductas correctas, positivas. Si su comportamiento no fuera el adecuado, resaltaremos las conductas de sus compañeros/as para que se de cuenta y rectifique su actitud.</p>		
<p>Jarrera ezezkorrak batzuetan ez ikustea eta ikusita ere, zigorraren bidez bakarrik ez konpontzea. Hacer como que no vemos conductas negativas en algunas ocasiones y aunque las veamos, no sólo las solucionaremos por medios coercitivos (castigo).</p>		
<p>Autojarraibideak erabil ditzala laguntzea. Ayudarle a utilizar auto-instrucciones.</p>		
<p>Banakako tutoretzak egitea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ikaslearekin komunikazio positiborako banakako espazioa sortzeko eta jokabide zehatzen bat bideratzeko; sentazioak eta sentimenduak adierazteko... • Doitu gabeko jokabidea aztertzeke eta haren gainean hausnartzeko, eta portaera alternatiboak aztertzeke. • Kontratuen bitarteko negoziazioa erabiltzeke. • Bere ekintzen ondorioak aztertzen laguntzea. <p>Realización de tutorías personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un espacio para realizar comunicaciones individuales positivas al alumno/a y para trabajar algunas conductas concretas, expresión de sensaciones y sentimientos... • Análisis y reflexión de algunas conductas concretas y ver la posibilidad de sustitución por otras conductas alternativas. • Negociación de conductas por medio de un contrato. • Ayudarle a analizar las consecuencias de sus actos. 		



3. ALDERDI SOZIOEMOZIONALAK/ ASPECTOS EMOCIONALES		
FRUSTRAZIOAREKIKO TOLERANTZIA TXIKIA / BAJA TOLERANCIA HACIA LA FRUSTRACIÓN	BAI / SI	EZ /NO
<p>Eskola, gizarte eta familia itxaropenak ikasleen ezaugarrietara egokitzea: Denbora ematea ikasleak ezagutzeko. Ikaslearekin afektuzko harreman egokia ezartzea. Arrakasta egoerak ahalbidetzea. Jarduerak planteatzea: (ebazteko modukoak izatea, bera protagonista sentitzeko modukoak eta autoestimua erraztuko dutenak).</p> <p>Adaptar las expectativas de la familia, escuela a las características del alumno/a. Dar tiempo para ir conociendo al alumno/a. Establecer una relación afectiva con el alumno/a. Posibilitar situaciones de éxito. Plantear diversidad de actividades (de diferentes tipos de resolución, donde el alumno/a se sienta protagonista y mejore su autoestima)</p>		
<p>Eskuratutako emaitzen arabera eskakizun-maila handituz joatea.</p> <p>En función de los resultados obtenidos iremos adaptando su nivel de exigencia.</p>		
<p>Irakaslea ikasleen eredua da, ez esaten duenagatik eta bai bere jarreragatik. Irakaslearen portaerak malguta, lasaia, errespetuzkoa izan behar du. El profesor debe ser modelo para el alumno/a no por lo que dice, sino por su conducta y actitud. Por lo tanto, la actitud del profesor/a debe ser flexible, tranquila y respetuosa.</p>		
<p>Tutoretza indibiduala ikaslearekin izatea, berarengandik espero duguna zehazteko, arreta erakartzeko seinalea erabakitzeko, helburu egingarriak adosteko...</p> <p>Realizar una tutoría individual para aclarar lo que esperamos del alumno/a, señales a utilizar para llamarle la atención, para acordar los objetivos que se pueden trabajar y llevar a la práctica.</p>		
AUTOESTIMUA / AUTOESTIMA	BAI / SI	EZ /NO
<p>Komunikazio asertiboa eta empatia erabiltzea: • Begietara maiz begiratu. • Helduak hiztegi asertiboa erabiltzea, horrela ikaslearena modelatuz. • "Ni" mezuak. Adibidez: Nik uste dut..., nik nahi dut... • Lankidetzarako hitzak erabiltzea. Adibidez: "ikus dezagun", "egin behar dugu" "nola konpon dezakegu hau?" • Bestearenganako interesa erakustea: "zer uste duzu zuk? Nola dakusazu?"</p> <p>Utilizar la comunicación asertiva y empática. Mirarle a menudo a los ojos. El profesor/a deberá utilizar un lenguaje asertivo y poco a poco irá modelando al alumno/a.</p> <p>Mensaje "Yo" (Yo pienso, yo quiero...)</p> <p>Utilizar un lenguaje propio para el trabajo cooperativo, trabajo en común. Por ejemplo, expresaremos los verbos en primera persona del plural: veremos, tenemos que..., lo podemos solucionar de esta forma o la otra. Debemos mostrar interés por los alumnos/as y preguntar su opinión al respecto y las formas posibles que ven ellos de solucionarlo, para buscar una mayor implicación.</p>		
<p>Ikasleekiko errespetua izatea (ez oihukatu, ez mehatxatu...). Errespetatu behar dugu nolakoa den, eta ez bakarrik alde ezezkorrez ohartzea. Aztertu behar dugu oso ongi bere alde baikorrez arduratzeko, berarekin kezkatzeko eta esateko, berarengandik hurbil egoteko.</p> <p>Respetar al alumno/a (no chillar ni amenazar). Debemos respetar cómo es y no sólo tener en cuenta las características negativas. Debemos conocerle muy bien para apreciar todas sus características, incluidas las positivas, que serán el punto de partida. De esa manera mostraremos interés hacia él/ella y nos encontraremos mucho más cerca de ellos/as.</p>		

<p>Bereiztu behar dugu egon eta izan. Bi kontu ezberdinak dira. Ikasleari esaten badiogu bere motxila desordenatuta dagoela, zehazten dugu zer landu behar duen. Aipatzen badiogu bera desordenatuta dela, autoestimari eragiten dio eta horrela, ez da saiatuko aldatzen.</p> <p>Debemos diferenciar ser y estar. Son dos conceptos diferentes. Si indicamos al alumno/a que la mochila está desordenada, marcamos una conducta a corregir. Por el contrario, si le decimos que es desordenado/a le afectará a la autoestima y no intentará cambiar y mejorar su conducta.</p>			
<p>Talde dinamikak egitea, taldeko kide guztien kohesioa eta inklusioa lantzeko xedez.</p> <p>Llevar a la práctica dinámicas de grupo para favorecer la cohesión de todo el grupo y la inclusión de todos y cada uno de sus miembros.</p>			
<p>Aukera ematea ikasleak bere buruaren autokontzeptu positiboa ezagutzen eta garatzen joan dadin. Zenbait ardua ematea bere erantzunkizuna indartzeko, baliagarria sentitzeko.</p> <p>Debemos ofrecerle oportunidades para que vayan conociendo y formando un autoconcepto positivo de sí mismo/a. Para ello será fundamental darle diferentes responsabilidades y de esa forma se sentirá válido para él y para el resto.</p>			
<p>Errefortzu baikorrak erabili bera motibatzeke Ongi aritzen denean, zoriondu, laudorioak bota, animatu horretara, aipatu lantzen ari den jarrera, kuadernoan apuntatu... Modu okerre, desegokiz arretea deitzen diogun bakoitzeko hiru aldiz zoriondu behar dugu. Errefortzu baikorrek laguntzen dute jarrera batzuk mantentzen ala zuzentzen.</p> <p>Ofrecer refuerzo positivo para motivar a los alumnos/as. Cuando realiza una actividad bien o lo intenta, por una parte debemos felicitar, elogiar, animarle y por otra tenemos que mencionar la conducta que estamos trabajando (Muy bien por apuntar en la agenda...). Por cada vez que llamemos su atención de forma negativa o inadecuada, debemos felicitarle tres veces. Los refuerzos positivos les ayudan a mantener las conductas adecuadas y a mejorar otras.</p>			
ZAILTASUNAK HARREMAN SOZIALETAN / DIFICULTADES EN LAS RELACIONES SOCIALES	BAI / SI	EZ / NO	
<p>Gizarte trebetasunak irakasteko denbora-tarte bat programatzea: Ikaskideen arteko harremanak sustatzea jolas sozialaren, talde lanaren... bitartez.</p> <p>Programar un espacio de tiempo para trabajar y enseñar las habilidades sociales. Debemos fomentar las relaciones entre los miembros de la clase por medio de juegos sociales y trabajos colectivos.</p>			
4. ESTRATEGIA ETA PAUTAK AZTERKETA ETA EBALUAZIOETARAKO / ESTRATEGIAS Y PAUTAS PARA LOS EXÁMENES Y EVALUACIÓN			
<p><i>Hurrengo neurriak ikasitakoa erakusteko baliogarriak dira, curriculum egokitzapen esanguratsua izan gabe, hau da, ez dira murrizten ikaslea dagoen zikloari dagozkion curriculum estandarrik. Hala, ikasleen jakintzak, gaitasunak eta eskumenak errazago ebaluatzen dira eta ez azterketa egoera bati aurre egiteko zailtasunak.</i></p> <p><i>Las siguientes medidas son válidas para valorar los contenidos sin llegar a ser una adaptación curricular significativa, es decir, se mantienen los estándares educativos del ciclo. De esta manera se evalúan mejor los conocimientos de los alumnos/as, capacidades y las dificultades para hacer frente a los exámenes.</i></p>			
LEHENAGO / ANTES DEL EXAMEN		BAI / SI	EZ / NO
<p>Azterketen egunak programatzea, gutxienez astebete lehenago eta irakasle taldearekin koordinaturik, gehiegizko ahaleginak eta egun berean bat-etortzea saihesteko.</p> <p>Programar los exámenes con una semana de antelación. Para ello es necesario una coordinación entre todo el profesorado con el objetivo de no mandar trabajos en demasía y no coincidir con otras pruebas de otras asignaturas.</p>			

<p>Azterketa egutegia ikusteko moduan jartzea ikasgelan. Colocar en todas las clases un calendario con todos los exámenes próximos.</p>		
<p>Datak agenda pertsonalean apuntatu direla ziurtatzea. Asegurarnos que se apunten en la agenda todas las fechas de exámenes.</p>		
<p>Familiari esatea azterketak noiz egingen diren eta zer eduki izanen duten. Comunicar a la familia la fecha y los contenidos de los exámenes.</p>		
<p>Azterketak egunaren lehen orduetan programatzea. Programar los exámenes en las primeras horas del día.</p>		
<p>Beharrezkoa bada, azterketa egokitu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Galdera laburrak eta enuntziatu zuzenak planteatuz. • Erantzun laburrak dakartzaten galderak txertatuz (test galderak, ekintzak ordenatu, egi /gezurrazko galderak, lotu esaldien bi aldeak... • Galdera konposatuak galdera errazetan zatituz. • Test motako galderak txertatuz (ikasleei errazago egiten baitzaie beren jakintzak modu honetan adieraztea). • Hizkien tamaina handitzea. Hitz garrantzitsuenak azpimarratu, loditu, beltzez jarri. • Erantzun irekiak eskatzen dituzten galderak ere sartzea. <p>Si es beneficioso, se pueden adaptar los exámenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear preguntas cortas y con enunciados concretos. • Preguntas de respuestas cortas (preguntas test, ordenar acciones en el tiempo, preguntas de verdadero o falso, unir las dos partes de una frase). • Descomponer una pregunta compuesta en dos simples. • Las preguntas de test se les hacen más fáciles a los alumnos/as. • Agrandar el tamaño de la letra de las preguntas. Se puede subrayar, colorear, aumentar el tamaño de las palabras clave. • Introducir también preguntas abiertas. 		
<p>Azterketa luzeen ordez azterketa laburrak maiztasun handiagoz diseinatzea. Es más conveniente diseñar numerosos exámenes con mucha frecuencia a exámenes de mucho contenido y muy distanciados en el tiempo.</p>		
<p>Erantzuteko aski toki ematea. Dejar mucho espacio para responder las preguntas.</p>		
<p>Idatzizko eta ahozko ebaluazioko jarduerak diseinatzea, gure ustez ikaslearendako onena zer den kontuan hartuz. Diseñar pruebas de evaluación orales y escritas, teniendo en cuenta siempre lo mejor para cada alumno/a.</p>		
<p>Azterketak egiten entrenatu. Entrenar a los alumnos/as en la realización de exámenes.</p>		



Ariketa guztien eredu praktikoa jartzea, adibidea ematea. Utilizar un ejemplo práctico en todas las preguntas.		
Ebaluatzeko azterketaz gain beste ariketa batzuk ere kontutan hartzea (kuadernoa, etxerako lanak, gelako partaidetza, talde-lana...).		
En la evaluación tenemos que tener en cuenta no sólo los exámenes sino otro conjunto de actividades, materiales o procesos (cuaderno, trabajos escolares colectivos, tareas, participación en clase).		
Ebaluazio proba egiteko beharrezkoa den material guztia duela ziurtatzea. Debemos asegurarnos que disponen de todos los materiales necesarios para realizar un examen.		
EGITEN DEN BITARTEAN / MIENTRAS DURA EL EXAMEN	BAI / SI	EZ / NO
Irakaslearengandik hurbil jartzea kontzentrazioa gainbegiratzeko eta distrakzioak saihesteko. Colocar al alumno/a cerca del profesor para que pueda observarle y evite las distracciones.		
Distrakziorik gabeko tokia eskaintzea, bere kontzentrazioa errazteko. Ofrecer un lugar fuera de distracciones, donde se pueda concentrar más fácilmente.		
Proban murgiltzeko zailtasunak baditu, arreta berbideratzen laguntzea. Si tiene dificultad para empezar o seguir con el examen, le prestaremos ayuda para reconducir la atención.		
Irakasleek galderen enuntziatuak ozen irakurtzea. Los profesores/as pueden leer los enunciados de los exámenes.		
Enuntziatuen eta galderen hitz nagusiak nabarmentzea. Marcar las palabras clave de las preguntas.		
Galderak ulertu dituela egiaztatzea.. eta bere dudak argitzea. Asegurarnos que ha entendido las preguntas y aclarar sus dudas		
Hasieratik esatea proba egiteko zenbat denbora izanen duen. Proba egiten den bitartean bukatzeko zenbat denbora falta den esatea. Al principio de la prueba debemos anotar el tiempo de duración. Durante el examen iremos apuntando en la pizarra el tiempo que queda para finalizarlo.		
Azterketa egiteko behar den denbora egokitzea. (Gehiago behar badu, ematea). Adaptar el tiempo necesario para realizar la prueba. Darle más tiempo, si fuera necesario.		
Azterketako orrialdeak banan bana ematea. Lehena bukatzen duenean, bigarrena ematea. Dar las hojas del examen de una en una. Cuando acabe la primera, facilitarle la segunda y así sucesivamente.		

Azterketako galderak zailtasunaren arabera ordenatzea. Ordenar las preguntas según su dificultad.		
Azterketa bukatutzat eman baino lehenago, erantzunak gainbegiratu behar dituela gogoraraztea. Antes de considerar que ha acabado el examen es recomendable aconsejarle que repase, que ha respondido a todas las preguntas.		
Egin behar dituen ariketak joan poliki poliki ematen. Hasieran bi eta bukatzen dituenean beste bi. Darle las actividades a realizar de dos en dos. Cuando acabe ofrecerle otras dos.		
Galdera guztiei erantzun diela gainbegiratzea. Asegurarnos que ha contestado a todas las preguntas.		
Egindako ahalegina baloratzea. Valorar el esfuerzo realizado.		
Azterketetako azken galderan galdetuko diogu zer ikasi duen, zer dakien gaiari buruz, zertarako balio duen ikasitakoak... En la última pregunta del examen debemos preguntar qué ha aprendido, qué sabe sobre el tema y para qué sirve lo estudiado.		
AZTERKETA ONDOREN / DESPUÉS DEL EXAMEN	BAI / SI	EZ /NO
Alderdi positiboen <i>feed-back</i> -a egin, bakarka eta taldean. Realizar una interacción de los aspectos positivos a nivel individual y grupal.		
Egindako akats mota bakarka aztertzea. Análisis y tutoría individual de los errores cometidos.		
Bakarka esatea nola hobetu dezakeen. Expresión a nivel individual de los puntos que debe mejorar.		
Estrategiak eta aurkitu dituen zailtasunen aurrean alternatibak bilatzen irakastea. Explicación de alternativas y estrategias a poner en marcha para hacer frente a sus dificultades.		
Bere ahalegina baloratzea ikasi duena bezainbeste. Arrakasta ez da horrenbeste emaitza prozesua baizik. Valorar tanto su esfuerzo como el contenido estudiado. El éxito no es sólo un resultado, sino un proceso.		

- **Beltzez azpimarratutakoak expreski legean agertzen dira.**
- **Los puntos en negrita son los que aparecen textualmente en la ley.**

ONDORIOAK / CONCLUSIONES

Beharrezkoa da 65/2012 Foru Aginduan araututa dagoen bezala behar dituzten ikasleentzako sarbide-egokitzapenak egitea eta erregistratzea. Gure ustez, taula hau baliagarria izan daiteke irakasleentzat.

Es necesario que se realicen y se registren las adaptaciones de acceso para el alumnado que las precise como esta regulado en la orden foral 65/2012. Consideramos que esta tabla puede ser de utilidad para el profesorado.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK/ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

65/2012 Foru Agindua, ekainaren 18koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, ikastearen nahasmenduengatik eta arreta faltagatik nahasmenduarengatik (hiperaktibitatearekin) hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko erantzuna arautzen duena Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta Lanbide Heziketan, Nafarroako Foru Komunitatean.

Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de la comunidad foral de navarra.



HERRAMIENTAS DIGITALES DE UTILIDAD EN LAS TAREAS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA Y EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DEL PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

M^o Jose Gil Molina
Miguel Nanclares Berrio
Elena Calvo Medel
Inés Esparza Baigorri

Resumen:

Debido al desarrollo de las aplicaciones y programas informáticos relacionados con la educación y en concreto con la orientación. El trabajo elegido esta enfocado a revisar la utilidad de algunas herramientas digitales en nuestro día a día, como orientadores educativos. Hemos constatado que nuestro trabajo requiere una actualización permanente y la utilización de recursos que apoyen todas las funciones que emanan de nuestro trabajo.

Palabras claves:

- Herramientas informáticas
- Aplicaciones
- Orientación
- Usos
- Ventajas
- Inconvenientes
- Gratuidad
- Accesibilidad

CUERPO DEL TRABAJO

Herramientas destinadas a:

- ▶ evaluación psicopedagógica: corrección *on line* de pruebas estandarizadas.
- ▶ orientación académico profesional.
- ▶ educación emocional.
- ▶ respuesta educativa.

Análisis de herramientas digitales: ORIENTA, PADLET, BLOGS, GENIALLY, CANVA, GOOGLE SITES, SYMBALOO.

- Página web de Orientación Andújar.
- Prueba Prediscal, parte lingüística, operaciones básicas y cálculo.
- Educación 3.0.
- Universidad de Barcelona.
- Etica web.
- Aplicación Nora.
- Jaq.
- Blocs de Educación de compañeros/as.

- Programa Orienta.
- Qedu.
- Paddlet.
- Diccionario de Profesiones.
- Classroom.
- Guía Orientapas.
- Elige profesión sin restricción de género.
- Aprendemos juntos, patrocinado por BBVA.
- Ikigai.
- Dos palabras japonesas.
- Atresmedia.
- Programa El Orienta.
- TodoFp.
- Vídeos Fp Asturias.
- T-Oriento.
- Vídeos Junta de Andalucía: Tú futuro en imágenes.



APLICACIÓN	UTILIDAD	COMENTARIO	RECURSOS
EDUCA	Plataforma de referencia imprescindible para la Educación Pública en Navarra	Imprescindible para el trabajo y la comunicación en los Centros educativos de la Comunidad de Navarra	www.educages.es
PADLET	Herramienta de gestión de recursos audiovisuales	Hay versiones de pago y gratuita. Compatibilidad con Herramientas Google	https://es.padlet.com/
BLOG	Página web, generalmente de carácter personal, con una estructura cronológica que se actualiza regularmente	Existen diferentes plataformas de Blog, las más utilizadas son BLOGGER (dentro de Herramientas Google) y WORDPRESS	www.blogger.com www.wordpress.com
GENIALLY	Herramienta online para crear contenido interactivo	Tiene versiones de pago y gratuitas, permite hacer muchas actividades interactivas	https://genial.ly/es/
CANVA	Canva es un software y sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado,	Permite realizar material gráfico (infografías, carteles...) sin muchas dificultades. Versiones gratuita y de pago	https://www.canva.com/es_es/
EDPUZZLE	Permite crear cuestionarios de evaluación, intercambiar notas de audio y producir doblaje de vídeo.	Puedes editar vídeo: añadir comentarios, pistas de audios, incluir un test o preguntas abiertas.	https://edpuzzle.com/
WEVIDEO	Plataforma de edición de video en línea.	Transmisión de contenidos de forma visual e interactiva.	https://www.wevideo.com/
BOOKCREATOR	Creador de contenidos en formato de libro digital	Transmisión de contenidos de forma visual e interactiva.	https://bookcreator.com/
SPREAKER	Plataforma de podcasting que permite crear un podcast.	Transmisión de contenidos de forma auditiva.	https://www.spreaker.com/
GOOGLE SITES	Generador de sitios webs y blogs de Google	Herramienta de creación de páginas web, blogs. Parte de las herramientas google, lo que facilita la compatibilidad y el diseño	https://sites.google.com/
SYMBALOO	Es una aplicación o plataforma gratuita basada en la nube que permite a los usuarios organizar y categorizar enlaces web en forma de botones de opción.	Muy útil para trabajos colaborativos, donde es	www.symbaloo.com
GOOGLE CLASSROOM	Herramienta de google para crear clases virtuales.		https://classroom.google.com

ORIENTACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL			
APLICACIÓN	UTILIDAD	COMENTARIO	RECURSOS
ORIENTA	Programa de pago con información sobre estudios de FP, Universidad. Con cuestionarios de Orientación	Acceso fácil, con mucha información, disponible para Classroom, Blog. Precio económico	www.elorienta.com
TEST GR	Test diseñado por Educaweb y basado en el Programa de Orientación Profesional Autoaplicado (POPA).		https://www.educaweb.com/orientacion/intereses-profesionales/
Web 3.0	Respuesta educativa		https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/secundaria/
Todo FP	Web con amplia información sobre la FP: familias profesionales, plazos de inscripción...	Además de ser información oficial, permite conocer información (fechas...) de todas las CC.AA	https://www.todofp.es/inicio.html
Yaq	Web con información sobre estudios y oportunidades	Mucha información	https://yaq.es/
Qudu	Programa de Información y Orientación sobre Grados Universitarios, gestionado por el Ministerio de Educación	Útil porque facilita un resumen (excel) que permite obtener más información	http://siiu.universidades.gob.es/QEDU/
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CORRECCIÓN DE PRUEBAS			
Teacorrige	La plataforma de TEA Ediciones para la corrección online de tests y la obtención de informes de interpretación. Sólo necesita darse de alta en la plataforma con su correo electrónico y cargar los usos de cada prueba.	Permite corregir las pruebas de manera rápida y efectiva.	https://web.teaediciones.com/TEACORRIGE.COM.aspx#:~:text=La%20plataforma%20de%20TEA%20Ediciones%20para%20la%20correcci%C3%B3n%20online%20de,los%20usos%20de%20cada%20prueba.
EDUCACIÓN EMOCIONAL			
Web 3.0	Respuesta educativa		https://www.educacionrespuntocero.com/recursos/secundaria/

CONCLUSIONES

Tras el análisis de las diferentes herramientas digitales expuestas en el documento, concluimos que nos facilitan el trabajo del día a día en relación a: **orientación académico-profesional** (recogida de información, autoco-nocimiento, toma de decisiones), **evaluación psicopedagógica, seguimien-to del alumnado, comunicación fluida con el profesorado y familias** (por ejemplo, EDUCA).

Dada los cambios que se producen continuamente en el plano digital de-bemos estar en continua formación e investigación de los diferentes recur-sos que utilizamos.

Actualmente es impensable no hacer uso de ello.

Debemos manejarlas en nuestro quehacer diario (EDUCA, Herramientas google,) aplicaciones para la orientación (formularios, cuestionarios, pre-sentaciones, site).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 74-83. Doi:

<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>

<https://www.educaweb.com/noticia/2023/03/01/inteligencia-artificial-ya-esta-cambiando-modo-entender-orientacion-21150/>



RECURSOS PARA FAMILIAS DE ALUMNADO CON NEAE / NEAE IKASLEEN FAMILIENTZAKO BALIABIDEAK

Autoría:

Miriam Judit Armendariz Moro

Maria Sonia Blázquez Tobías

Sara Echeverría López de Dicastillo

Maria Lourdes Labandibar Arruabarrena

Raquel Pastor Benito

Resumen:

La elección del tema se encuadra dentro de las funciones de asesoramiento e intervención de la Orientación Educativa con el alumnado y sus familias, específicamente en el caso del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativa derivadas de trastornos de aprendizaje de lectura y escritura y Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Palabras clave:

Asesoramiento, Intervención, Familias, NEAE, Trastornos del aprendizaje de lectura y escritura, TDAH.

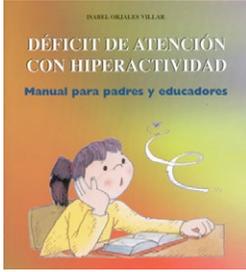
CONTENIDO

En la función de asesoramiento e intervención con las familias de la Orientación Educativa, es importante ayudar a las familias a entender las necesidades que presentan sus hijos/as así como proporcionar herramientas y recursos accesibles, acompañando en la respuesta educativa que se ofrece al alumnado.

Dentro del conjunto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, las necesidades derivadas de Trastornos de Aprendizaje y TDAH son de las más frecuentes en el censo educativo de nuestros centros. Por tanto son éstas las necesidades que vamos a desarrollar, recogiendo los siguientes recursos en cada una de ellas:

- ▶ Guías para las familias
- ▶ Otros recursos: juegos
- ▶ Cuentos
- ▶ Apps
- ▶ Asociaciones

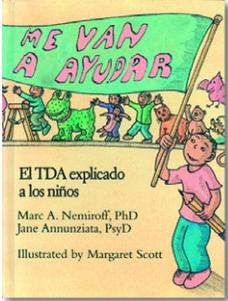
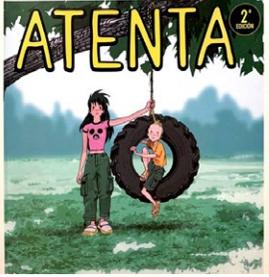


NECESIDAD EDUCATIVA: TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD		
	TÍTULO	DESCRIPCIÓN
GUÍAS PARA LAS FAMILIAS	http://tdahbulebule.org/documentos/tdah	El niño con Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad Guía de la Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad.
		Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores. CEPE. Isabel Orjales Este es un libro claro, fácil de entender y eminentemente práctico, dirigido a familias, profesionales y profesorado interesados en el tema del TDAH.
OTROS RECURSOS: JUEGOS		Se trata de un juego de cartas, que permite trabajar habilidades de observación, reflejo, concentración, autocontrol, velocidad de procesamiento , etc. Lo que le convierte en una forma lúdica para trabajar las funciones ejecutivas. Es un juego ideal para usar con niños/as de casi todas las edades. * A partir de los 4 años.
		- Favorece la agilidad mental y visual mediante la identificación de las diversas formas y colores. - Importancia de la aceptación de las reglas y normas del juego. - Aprender a aceptar la derrota. * A partir de 5 años.
		Atención y memoria visual



	<p>Son juegos de memoria donde el objetivo del juego es observar atentamente durante 10 segundos, una ilustración que está impresa en una tarjeta. Luego, el dado decidirá qué pregunta de las 6 que hay en el dorso de la ilustración deberá contestar el concursante.</p>
	<p>Este juego, tan sencillo y entretenido, aporta numerosos beneficios a los más pequeños. Entre ellos, encontramos que la Jenga es un juego que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercita la concentración. - Desarrolla la paciencia. - Desarrollan su capacidad de análisis. - Les ayuda a tomar decisiones. <p>* A partir de 6 años.</p>
	<p>Este juego es una forma divertida de practicar la mejora de la conciencia corporal, al tiempo que incorpora otras habilidades motoras, incluido el equilibrio (por ejemplo, «Simón dice que se pare en un pie» o «Simón dice que haga 10 saltos»), coordinación bilateral y otras tareas motoras gruesas.</p>
	<p>Juego que trabaja funciones ejecutivas, atención, memoria de trabajo....</p> <p>* A partir de 8 años.</p>
	<p>ENTRENA TU CEREBRO. ATENCIÓN.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención - Memoria - Razonamiento - Coordinación - Visoespacial

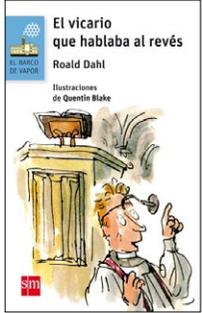
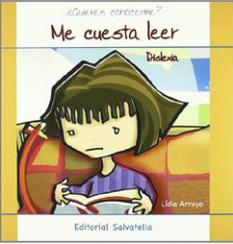
APP

		<p>TDAH TRAINER Para alumnado de 4 a 12 años, pretende mejorar las funciones cognitivas afectadas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): la atención, el razonamiento perceptivo, la inhibición, el cálculo y la fluidez verbal. Consiste en un entrenamiento cognitivo diario de 10 minutos, mediante la realización de tareas y ejercicios cognitivos variados. Las áreas cognitivas sobre las que actúa son: la atención, la memoria, el cálculo, el razonamiento y la coordinación visomotora.</p>
<p>CUENTOS</p>		<p>El TDA explicado a los niños Un pequeño libro sencillo y ameno destinado a los niños que padecen TDA (Trastorno de Déficit de Atención). Es una gran ayuda para los terapeutas y la familia de los niños, para facilitar que éstos comprendan y acepten la situación y perciban la intervención como una ayuda para resolver sus problemas.</p> <p>* De 5 a 9 años.</p>
		<p>* Hasta 7 años aproximadamente.</p>
		<p>Atenta Cómic para alumnado de 3º ciclo y adolescentes.</p>
<p>ASOCIACIONES</p>	<p>ADHI</p>	<p>https://www.adhinavarra.org/</p>
	<p>ASOCIACIÓN TDAH SARASATE</p>	
	<p>ANDAR</p>	<p>https://www.asociacionandar.com/</p>
	<p>FEDERACIÓN VASCA de ASOCIACIONES de TDAH</p>	<p>https://www.eusarghi.org/es/</p>
	<p>Asociación TDAH La Rioja ARPANIH</p>	<p>http://arpanih.org/</p>

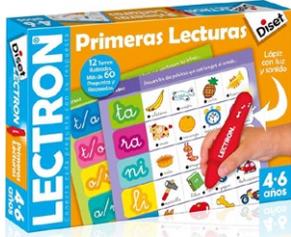


NECESIDAD EDUCATIVA: TRASTORNO DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA		
	TÍTULO	DESCRIPCIÓN
GUÍAS PARA LAS FAMILIAS	https://adixmur.org/nuevaweb/wp-content/uploads/2019/06/Guia-de-la-Dislexia-para-Padres.pdf	Guía de la Asociación de Dislexia de Murcia.
	https://www.madridconladislexia.org/wp-content/uploads/2019/02/ENTENDER-LA-DISLEXIA-GUIA-feb-2019.pdf	Guía de la Asociación Madrid con la Dislexia.
		La dislexia según los últimos descubrimientos científicos. Con la historia de Miguel, un niño de tercero de primaria, los demás niños disléxicos podrán comprender con facilidad sus propias dificultades. Concebida específicamente para un alumno disléxico.
CUENTOS		Tengo Dislexia de Helena Kraljic. Sam es un niño que nos cuenta que no le gusta leer, ni escribir ni hacer cálculos. Tampoco le gustaba a su madre cuando era pequeña. Ambos tienen dislexia, una dificultad del aprendizaje que hace que justo lo que no le gusta hacer a Sam le sea más difícil. Pero Sam siempre recuerda lo que le dice su tía que muchas personas famosas e importantes han sido y son disléxicas. Una serie de ejemplos bellamente ilustrados harán que Sam se anime a pensar que puede superar todas sus dificultades y hacer todo lo que quiera en su vida. * Edad recomendada: A partir de 3 años.
		El misterio de la dislexia. Noah y Dix Libro que trata sobre las dificultades que un niño tiene al hacer los deberes mostrando el trastorno de la lectura, a través del paralelismo con una criatura llamada dislexia. * Edad recomendada: A partir de 8 años.



	<p>La máquina de escribir de Tom Mclughlim.</p> <p>Libro con magníficas ilustraciones y muy escaso texto, juega con el descubrimiento de las aplicaciones de la ya antigua máquina de escribir, por parte de un niño, como fuente de palabras - inquietas y con existencia propia-, pero capaces de conformar originales historias</p> <p>* Edad recomendada: de 6 a 8 años.</p>
	<p>El vicario que hablaba del revés de Roald Dahl.</p> <p>Robert Ozire es un joven vicario que llega a Nibbleswicke para hacerse cargo de la parroquia. Los habitantes del pueblo comprueban asombrados que el reverendo habla al revés. ¿Logrará hallar la solución a su misterioso trastorno? Un humorístico relato que habla sobre el esfuerzo en la superación de dificultades y la falsedad de las primeras impresiones. Un libro que reflexiona sobre la importancia de aceptar las diferencias.</p> <p>* Edad recomendada: de 7 a 9 años.</p>
	<p>Cómo escribir realmente mal de Anne Fine.</p> <p>Martín Vicente es un niño que ha llegado nuevo al colegio. La señorita le sienta al lado de Javier Pastor, el niño que peor escribe del mundo. Martín empieza, casi sin darse cuenta, a ayudarlo a escribir mejor. Así es como empieza a cambiar la vida de Martín. ¿Conseguirá adaptarse a sus nuevos compañeros? Una historia que refleja con humor y ternura la superación de las dificultades.</p> <p>* Edad recomendada: de 8 a 12 años.</p>
	<p>¿Quieres conocerme? Me cuesta leer. Dislexia, de Lidia Arroyo.</p> <p>A Blanca le cuesta mucho leer: confunde las letras, cambia las sílabas y sustituye palabras por otras. Junto con sus padres, acude a la consulta de Adriana, una logopeda que le marcará unas pautas que ayudarán mucho a Blanca a superar sus dificultades.</p> <p>* Edad recomendada: de 7 a 9 años.</p>
<p>OTROS LIBROS</p>	<p>https://www.libros10.es/infantil/libros-para-ninos-con-dislexia/</p>



APP		<p>Letrilandia Programa educativo para el aprendizaje de la lecturas.</p>
		<p>Leo con grin Es un curso completo de lectura en español que contiene 30 lecciones diferentes con miles de ejercicios de lectoescritura. Estimula el aprendizaje, con dos niveles en los juegos: identificar letras, encajar sílabas, ordenar palabras, construir frases, etc.</p>
OTROS RECURSOS: JUEGOS		<p>Juega con las sílabas y crea animales fantásticos Una forma divertida para aprender a leer palabras: junta las sílabas para crear a los animales. Luego, mezcla las fichas para crear nuevas criaturas fantásticas, dejando que tu imaginación y creatividad vuelen. * A partir de 4 años</p>
		<p>Juguete educativo de asociar preguntas y respuestas para los más pequeños; Los niños se divertirán desarrollando la observación, la discriminación visual y la diferenciación de formas. Aprenderán conceptos como: las vocales, la forma de las palabras, el sonido de las letras, las frases.; a través de distintas láminas relacionadas con la lectura. * A partir de 4 años</p>
		<p>Se trata de un divertido juego de cartas de doble cara; en una cara se representan las 10 categorías del juego mesa (animal, ciudad, país, serie de tv, objeto, nombre propio, planta o árbol, profesión, comida, personaje famoso) y en la otra cara se muestran 3 letras de distinto color; el más rápido en adivinar una combinación gana. * A partir de 6 años</p>



	<p>Luca es un apasionado escritor. Está a punto de terminar de escribir su último libro, pero necesita un poco de ayuda...</p> <p>Resolviendo la información que hay en cada carta de relato se trabajan vocales, consonantes, sílabas y campos semánticos. Aprende y diviértete con este fantástico juego educativo y conviértete en un amante de las letras como Luca.</p> <p>* A partir de 4 años</p>	
	<p>Letra a Letra es un juego útil para el aprendizaje para los niños a partir de 10 años, pensado para 2 o más jugadores es perfecto para desarrollar palabras y habilidades lingüísticas</p> <p>Desarrolla habilidades esenciales: Letra a Letra es un favorito de los logopedas y es un juego para ampliar el vocabulario.</p> <p>* A partir de 10 años</p>	
	<p>Juego educativo para aprender a formar 48 palabras de diferentes temáticas. El juego contiene 9 tableros y 258 fichas autocorrectivas.</p> <p>* A partir de 5 años</p>	
<p>JUEGOS ORALES</p>	<p>Juegos que trabajan habilidades fonológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - RIMAS - VEO-VEO - PALABRAS ENCADENADAS 	
<p>ASOCIACIONES</p>	<p>DISLEGI. Asociación de Gipuzkoa</p> <p>DISNAVARRA. Asociación de Navarra</p>	<p>https://dislegi.eus/</p> <p>https://disnavarra.webnode.es/</p>



CONCLUSIONES

A través de este trabajo hemos intentado dar respuesta a la demanda de muchas familias con hijos/as con NEAE, de cómo poder trabajar con ellos/as y ayudarles en su proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Hemos querido recopilar herramientas y recursos que sean accesibles y sencillos para las familias teniendo en cuenta que la colaboración y el trabajo conjunto ayuda a cumplir los objetivos de la respuesta educativa.

WEBGRAFÍA

www.orientacionandujar.es

www.creena.educacion.navarra.es/web

www.dislegi.eus

www.disnavarra.webnode.es

www.adhinavarra.org

www.asociacionandar.com

www.eusarghi.org/es

www.arpanih.org





EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA RESPUESTA A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL AULA: DIFERENTES CAPACIDADES Y DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAJE

Autoría:

Marta Urabayen Domeño

Ane Barrondo Etxezarreta

Mila García Andión

Arantxa Arrieta Garcés

Marta Coca Bandrés

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es dar respuesta a las diferencias individuales en el aula (diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje) basándonos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples y del Aprendizaje. Proponemos pautas para una posible intervención en la realidad de nuestras aulas.

Palabras clave: asesoramiento, metodologías activas, dificultades específicas de aprendizaje (DEA), diversidad, PAD, inclusión educativa, equidad, diferencias individuales, capacidades, ritmos de aprendizaje, metodologías inclusivas.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo al que nos enfrentamos, tan cambiante, con nuevos retos y realidades diversas, es muy importante dar respuesta a las diferencias individuales dentro del aula desde una perspectiva inclusiva que favorezca el desarrollo integral del alumnado y la participación de la Comunidad Educativa.

MARCO NORMATIVO

LOMLOE: Atención a la diversidad e inclusión educativa

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) especifica que todos los centros deben adaptarse a las necesidades del alumnado, siendo el principal objetivo potenciar su desarrollo educativo y social. Se plantea crear una escuela basada en los principios de inclusión, participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Para poder atender a la diversidad del alumnado, es indispensable eliminar las barreras que limitan el acceso, presencia, participación y aprendizaje. En consecuencia, la educación inclusiva no se refiere únicamente al simple acceso a la educación, si no a facilitar a todo el alumnado el aprendizaje, con los mismos derechos y en igualdad de oportunidades.

En la etapa de educación primaria se establece que se dará especial atención a estos aspectos:

- ▶ La atención personalizada al alumnado y sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia.
- ▶ La puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas.
- ▶ La prevención de las dificultades de aprendizaje.

Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de educación, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

La Orden Foral 65/2012, de 18 de junio complementa la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra que establece y regula las medidas de atención a la diversidad en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Capítulo III), alumnado con altas capacidades (Capítulo IV) y alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo y/o condición sociocultural desfavorecida (Capítulo V).

En dicha orden se especifica la importancia de la detección temprana de trastornos de aprendizaje ya que estas son las etapas en las que tienen lugar la adquisición de la lectura y escritura. En segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, una vez establecidas las dificultades específicas de aprendizaje en la evaluación psicopedagógica, se adecuarán los procesos educativos.

Con el fin de cumplir el fin último de la educación inclusiva, la intervención se deberá desarrollar en el aula ordinaria, cuidando de forma especial la vinculación del alumno con su grupo. A su vez, la respuesta a este alumnado debe encuadrarse dentro de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen en los centros. La respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo por presentar TA y TDA-H, deberá incluir, de forma prioritaria, modificaciones de la propuesta curricular del alumno o alumna que no llegan a ser significativas con respecto a la programación del aula (fundamentalmente adecuaciones metodológicas y en los procedimientos de evaluación), además de otras posibles medidas y propuestas organizativas, en el marco de la autonomía de los centros para organizar los recursos.

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

El modelo de orientación educativa y profesional tiene su base en tres principios básicos: la prevención, el desarrollo personal y la intervención social. La prevención permite anticiparse en la aparición de desajustes. El desarrollo personal es un proceso continuo en el que el alumnado adquiere competencias. La intervención social supone tener en cuenta el contexto socioeducativo en el que se desarrolla el alumnado e incidir sobre él, en colaboración con las familias.

La orientación educativa debe servir para asegurar un desarrollo integral y personalizado del alumnado en función de sus capacidades, intereses y motivaciones. Esta tarea debe ser compartida con las familias y por todos los miembros de la comunidad educativa en colaboración con otros agentes.

MARCO TEÓRICO

Los ritmos de aprendizaje tienen especial vinculación con los siguientes factores: edad de la persona, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, contexto social y familiar, estimulación hemisférica cerebral, nutrición, entre otros.

Para atender los diferentes ritmos de aprendizaje (unos más lentos y otros más avanzados) se requiere de flexibilidad y adaptabilidad del sistema educativo, adecuar las exigencias de la programación curricular a sus capacidades e intereses y al número de estudiantes por aula, realizar una evaluación previa del nivel cognitivo y verbal de ingreso, que permita planificar un aprendizaje acorde con el nivel de desarrollo de cada alumno/a (Álvarez, 1999).

Dicho ésto, en este artículo nos ha parecido relevante centrarnos en desarrollar, por una parte, el factor de la inteligencia para ampliar la mirada de la construcción e influencia de esta misma en el desarrollo del proceso

enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, le daremos un papel importante a las teorías evolutivas y del desarrollo del aprendizaje.

Constructo de inteligencia:

Se define inteligencia como *“la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, por lo que se presenta como una destreza que se puede ser desarrollada, pero que también está ligada al componente genético”* Gardner (1994). Este autor propone ocho tipos de inteligencia.

Tipos de inteligencia según la teoría de las inteligencias múltiples y su aplicación en la educación:

Howard Gardner (2000) menciona que, al igual que existen muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha este autor y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos de inteligencia que son: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia viso-espacial, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia naturalista.

La aparición y el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación supone una redefinición del concepto de inteligencia, ya que antes se consideraba como algo innato, estático y, por lo tanto, la educación no podía cambiar esta situación. El nuevo concepto propuesto por Gardner considera la inteligencia como un conjunto de capacidades y destrezas que se pueden desarrollar, con un marcaje genético, pero también destacando la importancia del ambiente, las experiencias y la educación recibida, de allí que actualmente se le dé tanta importancia a la educación en los primeros años de vida.

Esto se traduce en la importancia de que el aprendizaje ya no se centra en el personal docente, sino en el alumnado. En la atención a las realidades del alumnado es la persona adulta quien debe acercarse a conocer al alumnado como persona y como parte de un grupo heterogéneo para atender a los aprendizajes desde esta perspectiva.



Teorías del aprendizaje:

Algunas de las teorías que establecen las bases del aprendizaje cobran hoy más fuerza que nunca. Dos de ellas, que entrelazadas cobran más peso en la transición hacia el modelo del DUA son la Zonda de Desarrollo Próximo de Vygotsky y la Teoría del Andamiaje de Bruner. La teoría de Vygotsky recoge que la diferencia existente entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial reside en el acompañamiento de un/a experto/a que acompañe el proceso (Venet y Correa, 2014). Por su parte la teoría de Bruner se resume en la importancia de ajustar las ayudas a las necesidades del momento y la persona, ya que una ayuda descontextualizada pierde todo efecto.

Atendiendo a la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky y en estrecha relación con la Teoría del Andamiaje de Bruner, las ayudas que se faciliten al alumnado deben ajustarse a los conocimientos previos y al momento de desarrollo del alumnado para poder considerarse eficaces y acompañarle en su desarrollo y alcanzar así su mayor potencial.

Sin embargo, todavía es largo el camino a seguir. A pesar de los avances protagonizados en los últimos años, debemos seguir concienciándonos de la importancia de la inclusión del alumnado.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Respecto a las características que planteamos en este artículo, en la realidad de las aulas podemos encontrarnos, en el día a día, familias con diferentes características socioeconómicas y culturales, familias migrantes, con y sin desconocimiento del idioma, situaciones de desprotección, alumnado con diferentes necesidades específicas de apoyo educativo, etc. El reto al que nos enfrentamos es dar respuesta a estas diferentes casuísticas.

Para ello nos apoyamos en:

4.1. PROYECTO PEDAGÓGICO DEL CENTRO

Los ejes fundamentales que estructuran la pedagogía de la escuela son:

- ▶ El respeto y desarrollo de toda diversidad lingüística.
- ▶ Interacción como mecanismo de aprendizaje.
- ▶ Trabajo en la igualdad de oportunidades independientemente de las condiciones individuales; trabajando las desigualdades y favoreciendo las oportunidades, teniendo en cuenta los factores discriminatorios.
- ▶ El alumnado como protagonista de su propio aprendizaje; el profesorado acompaña y facilita el proceso.
- ▶ El trabajo de la educación emocional como parte importante de la educación integral.
- ▶ Implantación de la docencia compartida para una mejor atención al alumnado.
- ▶ Organización pedagógica de los espacios para fomentar el orden mental del alumnado y su desarrollo.
- ▶ La participación de las familias como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ La utilización de las TICs como herramienta de aprendizaje.

Estos ejes estructuran la misión, visión y valores del centro y suponen la base de todas las iniciativas llevadas a cabo en el centro.

4.2. PROYECTOS Y PLANES QUE FACILITAN LA INCLUSIÓN:

Dentro de los ejes pedagógicos del centro se llevan a cabo los siguientes proyectos, entre otros:

- ▶ **Plan de inclusión del centro:** El centro tiene como base la inclusión en todas sus dimensiones. Para ello, se ha diseñado el plan de inclusión del centro el cual tiene como base la pedagogía del centro y el uso de metodologías activas.



- ▶ **Plan de acción tutorial y orientación:** El proceso de aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado se trabaja mediante la tutorización individual y colectiva, para ello, se desarrolla un plan de acción tutorial integral.
- ▶ **Plan de convivencia:** Para la gestión de conflictos y su prevención; el desarrollo integral del alumnado y de sus relaciones se tiene en cuenta el plan de convivencia y la encargada de llevar este plan adelante es la comisión de convivencia.
- ▶ **Amigos/as de patio:** Este alumnado se encarga de trabajar las relaciones sociales que se dan en el patio, teniendo en cuenta la inclusión y el compañerismo.
- ▶ Programa integral de trabajo coeducativo de **SKOLAE** para la visibilización de las desigualdades y problemáticas sociales.
- ▶ **Aprendizaje intergeneracional:** trabajo con diferentes grupos de diferentes edades.
- ▶ **Programa Laguntza:** el centro lleva a cabo el programa Laguntza que garantiza un adecuado abordaje del acoso escolar. Está programado a largo plazo y entre sus objetivos se destacan los siguientes: Sensibilización, desarrollo de estrategias y metodologías, formación de los agentes educativos e introducción de estrategias de prevención, intervención y resolución de conflictos.
- ▶ **Programa Proeducar/Hezigarri:** Tiene como objetivo general luchar contra el fracaso y el abandono escolar temprano y propiciar la inclusión educativa y el éxito escolar de todo el alumnado. En este caso, se ha decidido optar por las comunidades de aprendizaje como metodología de centro.

4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

La respuesta educativa del aula se estructura de forma flexible, coordinada y equitativa.

Especialistas implicados en la respuesta en el aula son profesorado ordinario, maestro/a de PT, maestro/a de AL, profesor/a de apoyo a primaria,

maestro/a o de PT-AL con lengua de signos, intérprete de lengua de signos y Especialista de Apoyo Educativo. El apoyo puede ser directo individual fuera del aula, directo en pequeño grupo fuera del aula o directo en el aula.

Para que los recursos destinados al grupo tengan una buena efectividad es necesaria una coordinación entre el equipo docente: reunión inicial, a principio de curso para traspasar información relevante sobre el grupo y el alumnado; reuniones a lo largo del curso para revisar y ajustar los apoyos y reuniones finales de evaluación.

Además de las reuniones realizadas con el equipo docente de cada grupo, se realizarán una serie de sesiones informativas al personal docente:

- ▶ Información al equipo docente sobre medidas educativas por medio de la CCP (refuerzo educativo, RE-ACA, ACS, etc.)
- ▶ Información al equipo docente, por medio de la CCP/UAE, sobre orientaciones generales al profesorado en relación al alumnado NEAE.
- ▶ Estrategias metodológicas → metodologías inclusivas:
 - **Aprendizaje a través de las inteligencias múltiples:**
Las IM son un modelo en el que la inteligencia no es vista como concepto unitario, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. La inteligencia no es una ni estable: es múltiple y dinámica, se entrena y se puede mejorar.
 - **Aprendizaje cooperativo:**
El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que el alumnado trabaja junto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.
 - **Aprendizaje basado en proyectos:**
El ABP es una estrategia metodológica que posibilita al alumnado participar en actividades auténticas, así como la utilización del aprendizaje que ya posee. El proyecto se estructura como un plan de acción que un grupo de alumnos y alumnas y el docente se pro-



ponen. Se basa en escuchar al alumnado, fomentar el deseo de aprender y en el trabajo colaborativo entre los distintos agentes.

- **Aprendizaje basado en la solución de problemas:**

El Aprendizaje basado en solución de problemas está centrado en el aprendizaje y en la investigación y reflexión que sigue el alumnado para llegar a una solución ante un problema planteado.

Se define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

- **E-learning o uso de las TICs en educación**

La utilidad de las TIC para la intervención educativa se basa en el aprovechamiento de estas herramientas en el acceso al aprendizaje innovador e inclusivo.

- **Trabajo de los aspectos emocionales**

Trabajo desde las sesiones de emociones y valores que recibe el alumnado, desde diferentes programas del centro (Laguntza) con aplicación a nivel de alumnado, profesorado y familia, mediante la figura del/de la tutor/a afectivo/a y por medio del programa de autodescubrimiento de Baloncesto (colaboración con la Federación Navarra de Baloncesto).

4.4. RESPUESTA EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA

Se trata de identificar y detectar las necesidades educativas del alumnado. Para ello, se utilizará la observación de aula, las sesiones de evaluación y la evaluación psicopedagógica. Una vez recabada la información es imprescindible ajustar o reajustar la respuesta educativa junto con el profesorado y especialistas.

Respecto a la respuesta educativa, utilizaremos como guía la normativa anteriormente mencionada. He aquí las diferentes medidas individualizadas posibles:

- ▶ Alumnado con NEE (adaptaciones organizativas, adaptaciones de acceso, adaptaciones curriculares individualizadas). RE-ACA, ACS.

- ▶ Alumnado de altas capacidades: medidas ordinarias y extraordinarias. RE-EC, flexibilización.
- ▶ Alumnado con TDA-H y TA. Adaptaciones de acceso. RE. ACA.
- ▶ Alumnado de incorporación tardía y social desfavorecido. Apoyo primaria, extraescolar (PROA), lengua de aprendizaje (profesorado de apoyo).

CONCLUSIONES

A la hora de plantear una propuesta pedagógica integral la cual guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado y alumnado del centro se ve necesario realizar una reflexión en profundidad sobre el sistema educativo establecido por la norma.

Se trata de plantear nuevos escenarios y nuevos planteamientos en los que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje, indiferentemente del tipo de metodología que se utilice. Pero para ello, es necesario un tiempo de calidad, de planificación de diferentes situaciones de aprendizaje y de implantación de dichos contenidos. Tanto en la planificación como en la puesta en marcha la participación del alumnado y del profesorado es imprescindible.

Por último, y a modo de conclusión, para plantear escenarios inclusivos en los cuales todas las diversidades tengan cabida es necesario un cambio de mirada social y educativa. Necesidad, a su vez, de transformar objetivos, metodologías, criterios y formas de evaluación. Es por eso que, esta propuesta es una aproximación y un aporte a la comunidad educativa para el desarrollo de una educación más justa e inclusiva basada en las vidas de las personas y garantizando una educación de calidad, solidaria y gratuita.



BIBLIOGRAFÍA

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

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden Foral 65/2012, de 18 de junio, del consejero de educación por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Trastorno de Aprendizaje y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre por lo que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra:

Guillén Caballero, J.; Serrano Moreno, T.; Vicente Salazar, J.R.; Fenollar Gallego, R.N.; García López, M.R.; Pertusa Mirete, J.; Rodríguez Lozano, A. y Vicente Martín, G. (2015) Guía Metodológica sobre dificultades específicas de aprendizaje.

Departamento de Educación (2022) Guía de actualización del censo ACNEAE. Programa Educa. Gobierno de Navarra.



EFICIENCIA EN LA GESTIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: AUTOMATIZACIÓN DE LOS INFORMES DE INCORPORACIÓN TARDÍA MEDIANTE TIC

Autoría:

Tamara Arrondo Sada¹

Virginia Marcilla Sobejano²

Alicia Navarro Cerdán³

Juliana M^a Solano Ortega¹

Jesús M^a Terradillos Hernández⁴

Resumen:

En este artículo se presenta, por un lado, la revisión de aquellos recursos digitales a disposición de los profesionales de Orientación Educativa de la Comunidad Foral de Navarra que facilitan las tareas de gestión propias. Y por otro lado, se realiza la digitalización del Informe del Alumnado de Incorporación Tardía y/o Condiciones Socioculturalmente Desfavorecidas (Informe n°9).

Palabras clave: TIC, orientación educativa, gestión, atención a la diversidad, eficiencia.

1. CPB Elvira España de Tudela.

2. CPEIP Juan de Palafox.

3. CPEIP Cerro la Cruz e IESO Bardenas Reales de Cortes.

4. CPEIP Ciudad de Corella

INTRODUCCIÓN

La orientación educativa no ha sido ajena a los importantes cambios y avances que se han generado a partir de la incorporación de TIC al mundo educativo ya que están adquiriendo gran importancia en los últimos años. Y aunque su uso y aprovechamiento es dispar, existe un acuerdo en reconocer su enorme potencial para la mejora de la enseñanza tanto a nivel institucional como curricular y didáctica. Esto implica, entre otros aspectos, afrontar los nuevos mecanismos de comunicación e interacción entre las personas y responder a la necesidad de una preparación personal y profesional acorde con el contexto tecnológico actual y futuro (Sevillano, M.L., 2009).

La sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevos retos y desafíos, por lo que los profesionales de la orientación educativa necesitamos una actualización continua de nuestras funciones. La utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) en el ámbito de la orientación educativa conlleva implicaciones importantes, tanto en lo referente a los ámbitos y contenidos del proceso de orientación, como en cuanto a las herramientas y recursos que pueden utilizarse.

Estos antecedentes evidencian el enorme potencial e influencia que las TIC ejercen en la práctica orientadora, formación permanente y en la sociedad en general (alumnado, profesorado, familias, etc.). Dicha evidencia, quedó plasmada el curso 2021/22 en el diseño de un trabajo colaborativo entre orientadores en las reuniones de red de Tudela del Grupo 1. Por ello, este artículo pretende dar continuidad al trabajo iniciado el curso pasado, teniendo en cuenta los recursos digitales existentes y con el objetivo de diseñar herramientas que agilicen la gestión de la atención a la diversidad.

Pretendemos con este artículo, realizar un análisis de las herramientas TIC existentes actualmente en orientación y hacer una serie de propuestas prácticas que faciliten la gestión del día a día de las labores de orientación.

JUSTIFICACIÓN

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo ha ido creciendo y facilitando el trabajo de los profesionales que trabajan en el mismo. Desde la pandemia sufrida a causa del COVID-19, la utilización de herramientas digitales creció exponencialmente para la realización de la labor educativa (Guàrdia Ortiz, L., 2020).

Centrando el tema en la especialidad de la Orientación Educativa, autores como Josserme (2021) manifiestan la necesidad de la utilización de las nuevas tecnologías en el diseño de herramientas que permitan por un lado, la continuidad de la atención pedagógica al alumnado y por otro lado, la realización de la documentación interna de gestión, propia de nuestra labor, a lo largo del curso académico.

En la actualidad, la realidad vivida en los centros educativos de nuestra Comunidad Foral, con la llegada constante de nuevo alumnado y las necesidades educativas que presentan, hace necesaria la creación de herramientas que faciliten la recogida, estructuración y organización de la información, con la finalidad de agilizar nuestra labor diaria como orientadores y orientadoras educativos y facilitar nuestra actividad profesional.

A la espera de la puesta en marcha del registro sistematizado y salida de informes del Servicio de Orientación desde la plataforma EDUCA, resulta oportuna la configuración y automatización de la elaboración de los informes nº 9 para la realización del REGISTRO INFORMES nº 9 de Incorporación tardía.

El hecho de trabajar varios profesionales de orientación en el mismo centro, así como la necesidad de participación del profesorado en la cumplimentación del informe nº 9, genera la necesidad de automatizar el registro de información compartida en un informe individual en base a los estándares de calidad del Centro. Consecuentemente, se facilitan los datos necesarios para realizar dicho informe por parte de todos los profesionales a modo de formulario y compilados en la cuenta del Departamento de Orientación del centro.



RECURSOS DIGITALES EN ORIENTACIÓN

Entre las funciones del plan de coordinación de orientación de carácter anual se define como finalidad la unificación de criterios y el establecimiento de líneas de actuación comunes así como la promoción de la innovación e investigación educativa. En este contexto resulta relevante realizar una revisión a los diferentes recursos y aplicaciones que se encuentran al alcance de los profesionales de orientación educativa en la Comunidad Foral de Navarra.

Entre nuestras tareas es de vital importancia contar con recursos digitales de alta calidad mediante el uso de la tecnología.

Orientalnavarra

Durante el curso escolar 2017/18 se crea el grupo motor con el fin de colaborar en el desarrollo de la aplicación informática o nueva plataforma de orientación, que viene a sustituir al Moodle de orientación utilizado hasta entonces.

En coordinación con los informáticos del Departamento de Educación se diseña el repositorio que posibilita el acceso y subida de documentación a la plataforma, así como seleccionar los documentos de interés que ya existen en la anterior aplicación, cumpliendo unos criterios mínimos a la hora de publicar. Este repositorio es de uso exclusivo para orientación se pueden localizar y gestionar los documentos (<http://awesome-table.com>) en diferentes idiomas y mediante un sistema de OCR (Sistema de Reconocimiento de Imágenes) que facilita las búsquedas de la palabra que indiquemos en ficheros PDF, Word, JPG, es decir, que encontrará cualquier palabra que contenga el archivo (sea del tipo que sea), aunque específicamente no la hayamos metido anteriormente para la búsqueda. Cualquier profesional en activo de orientación de Navarra puede subir documentos siempre que sea para uso restringido de la plataforma.

Según Josserme (2021) entre las herramientas y usos posibles del profesional de orientación se encuentran redes sociales (Instagram, Twitter), aulas virtuales (Moodle o Classroom), espacios de aprendizaje TIC (ClassDojo y Telegram), gestión de encuentros sincrónicos (Google meet, Collaborate Blackboard), webs y blogs (Padlet o Wordpress).

Páginas web

Podemos destacar dos páginas web que contienen tanto documentación esencial, como información relevante para nuestra labor diaria: página web del Departamento de Educación de Navarra (<https://www.educacion.navarra.es/>) y la página web del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (en adelante CREENA, <https://creena.educacion.navarra.es/web/>).

Dentro de la página web del Departamento de Educación de Navarra nos encontramos con un menú con desplegables donde poder acceder a los diferentes apartados. En la zona central de la página, nos encontramos con un carrusel muy visual donde se destacan las informaciones más recientes (nueva normativa, periodos de inscripción a las diferentes ofertas formativas, etc.) y se completa con diferentes accesos interesantes para los docentes.

En el caso de los profesionales de orientación educativa, en el menú tema, atención a la diversidad, orientación escolar, podemos acceder a las plantillas de los diferentes informes prescriptivos para nuestra especialidad. Dichos informes son descargables en formato word.

Por otro lado, en la página web de CREENA, podemos encontrar una estructura similar a la anterior, encontramos información práctica, a través de guías y recursos, para llevar a cabo una de nuestras funciones principales, la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

Herramientas de Google: formularios, documento de Google, hoja de cálculo, complemento Autocrat

Las herramientas de Google permiten el trabajo colaborativo tan importante en la adquisición de competencias docentes hoy en día (Sangrá et al., 2023) y que facilitan la organización y modernización de nuestro trabajo a la hora de la realización de diferentes tareas como recogida de información, registros o elaboración de informes entre otros. Su diseño y formulación, permiten llegar a todo el equipo docente implicado en cada caso, permitiendo recoger y registrar toda la información necesaria de una forma rápida y eficaz, favoreciendo la economía de tiempo en la realización de nuestras funciones.



Desde la aplicación de Google Drive podemos acceder a muchas de estas herramientas, que incluyen editores de documentos como Google docs, hojas de cálculo de Google, aplicaciones como Google Forms, etc. Cabe ahondar en la versatilidad de numerosas extensiones o complementos que permiten añadir funcionalidades en todas las aplicaciones de las cuentas Google. Una excelente manera de trabajar de forma colaborativa tanto de forma síncrona o asíncrona optimizando los recursos y tiempo de los profesionales como del alumnado. Una extensión interesante en la automatización de documentación es Autocrat.

Educa

Actualmente los centros educativos públicos españoles gestionan la información mediante sistemas informáticos creados por las administraciones competentes en cada comunidad autónoma. Estas plataformas digitales se encargan de la gestión de todas las tareas de organización y funcionamiento de los centros educativos. En concreto, en Navarra la gestión se realiza mediante el portal EDUCA, que dirige el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, y que permite la labor orientadora posibilitando el seguimiento de la escolarización del alumnado, pudiendo acceder a datos generales, al registro de calificaciones, medidas educativas adoptadas, etc.

Desde el perfil de orientador, el portal nos facilita el registro del diagnóstico del alumnado, el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, así como los recursos asignados. Al mismo tiempo el profesional de orientación puede realizar un seguimiento del alumnado y de las entrevistas que realiza con él y los agentes educativos implicados en su educación. A día de hoy el sistema EDUCA no permite la creación de informes automatizados que faciliten la tarea del orientador aprovechando la información registrada. Por este motivo se plantea un sistema de gestión automatizado y colaborativo mediante otras herramientas TIC que permitan la elaboración y gestión de algunos informes que desde orientación deben realizar y cuyas plantillas están registradas en la página web del Departamento de Educación de Navarra.

PROPUESTA DE MEJORA EN LA GESTIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DIGITALIZACIÓN DEL INFORME 9

Ante el elevado porcentaje de alumnado de incorporación tardía matriculado en nuestros centros educativos, el profesional de orientación se encuentra con la necesidad de gestionar de una forma eficaz, rápida y colaborativa las necesidades subyacentes que esta diversidad provoca en nuestra práctica orientadora.

La propuesta de mejora consiste en documentar la elaboración de un sistema automatizado de seguimiento de alumnado de incorporación tardía, desde el servicio de orientación del Centro Educativo en colaboración con el equipo docente.

A continuación en el Anexo 1 se especifica la elaboración y configuración de la digitalización del Informe 9, que puede servir de ejemplo ante otras tareas similares para el profesional de la orientación.

CONCLUSIÓN

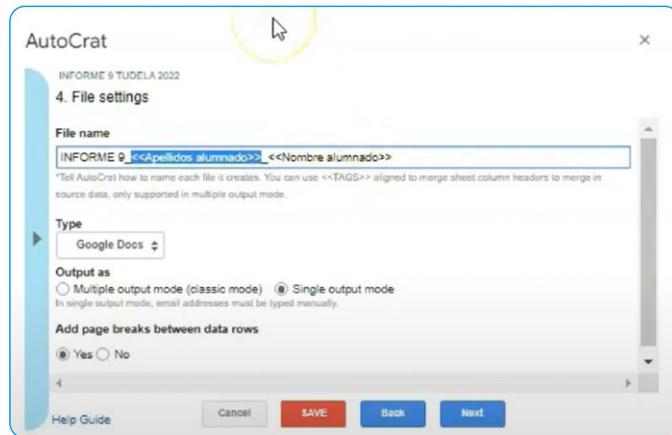
En la revisión realizada a lo largo del artículo se evidencian los beneficios de las TIC en las tareas de los profesionales de la educación y concretamente, de los profesionales de Orientación Educativa.

El trabajo realizado con este informe puede generalizarse a otro tipo de documentos prescriptivos, favoreciendo y agilizando el trabajo diario de forma colaborativa. La utilización de complementos digitales como Autocrat junto a hojas de cálculo y documentos Google genera un abanico de posibilidades y recursos TIC que podrían facilitar la gestión de la labor orientadora.

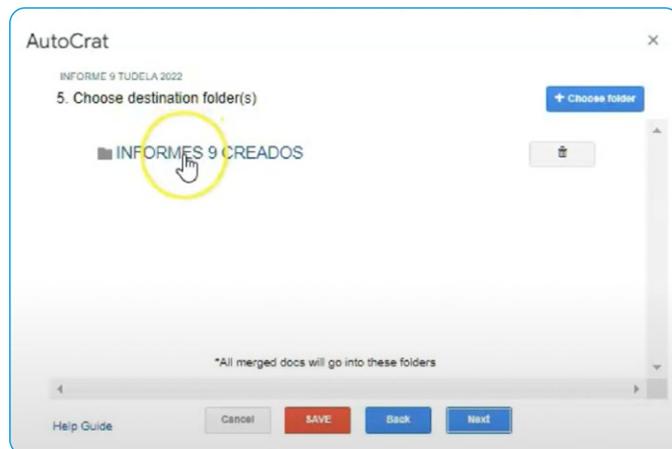
A pesar de ello, en futuras revisiones sería conveniente evaluar la eficiencia y beneficios que puede reportar en cuanto a tiempo la utilización de la herramienta presentada.



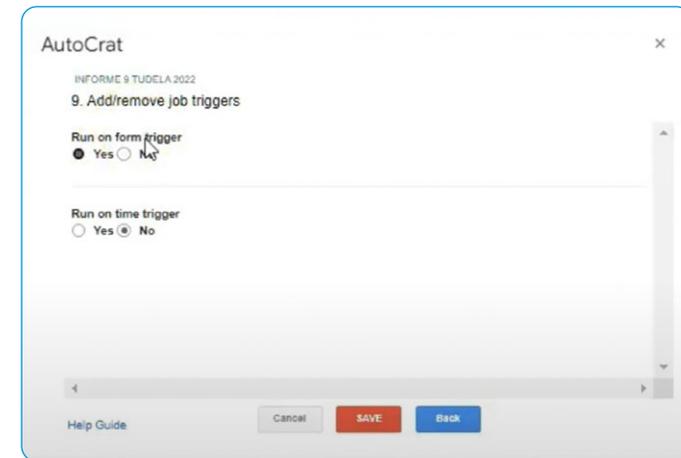
4. Pondremos nombre al archivo de salida individual de forma nominal para ello debemos nombrarlo tal y como pone en la imagen (Informe 9_<<Alumnado>>). Y pulsamos next.



5. Elegimos el destino del archivo que se va a crear como informe individual del alumnado:



6. Saltaremos el paso 8 y 9 ya que no lo vamos a enviar por email y con todo ello estamos listos para ejecutar los informes como se describe a continuación. Señalando **Yes** a la opción **“Run on form trigger”** se realizará el autocrat automáticamente.



Ejecución de salida de informes: Dichas órdenes se ejecutan automáticamente y se crea el registro en un archivo con el informe nº 9 del alumnado de incorporación tardía en la medida en que se genera un formulario y será guardado allá donde se haya definido en autocrat. A estas explicaciones se pueden acceder mediante un video explicativo en youtube con acceso desde la cuenta de educacion navarra mediante el siguiente enlace: <https://youtu.be/pgyWc0H4Ngg>

BIBLIOGRAFÍA

Guàrdia Ortiz, L. (2020). Diseño de cursos en línea. En: A. Sangrà, (Ed.). *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Campus de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

<https://ra.biblioteca.uoc.edu/prestatgeries/epub/9788491807766>

Sangrà, A., Guitert-Catasús, M., y Behar, P. A. (2023). Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 9-16.

<https://doi.org/10.5944/ried.26.1.36081>

Josserme, R. (2021). Orientación Educativa mediada por tecnologías. *Boletín SIED (3)- Sistema Internacional de Educación a Distancia*, pp. 53-66.

<https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/49>



PROPUESTAS PARA LLEVAR LA NEUROEDUCACIÓN AL AULA

Autoría:

Jessica Carcedo De Marcos

Margari Fernández Romero

Rebeca Luezas Alonso

Susana Primicia Donazar

M^a Carmen Suberviola Santolalla

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo presentar cómo a través de diferentes actividades en aula podemos estimular o favorecer el desarrollo de determinadas áreas cerebrales que están relacionadas con el aprendizaje.

A partir de los últimos estudios en neurociencia, sabemos que el cerebro humano debido a su carácter plástico permite el aprendizaje a lo largo de las etapas de la vida.

En este trabajo se proponen actividades o estrategias de desarrollo de competencias como un elemento clave de acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Neuroeducación, atención, memoria, planificación, emociones, acompañamiento, funciones ejecutivas, plasticidad cerebral, cerebro.

INTRODUCCIÓN

Cada vez se utiliza más el lenguaje de la neurociencia para apoyar a las aseveraciones que tienen que ver con muchos aspectos de la vida humana.

El desarrollo del cerebro continúa a lo largo de la vida, a medida que la experiencia va acumulando recuerdos y aprendizajes, modelando así las estructuras y funciones del cerebro. Sin embargo los nueve meses previos al nacimiento y los primeros años de la vida del niño comprenden períodos especialmente importantes y decisivos, ya que el crecimiento y desarrollo de la arquitectura y los procesos del cerebro son mayores en esa etapa respecto a los momentos sucesivos.

A medida que el cerebro del niño se desarrolla, las diferentes partes se van especializando gradualmente cada vez más, según van evolucionando los circuitos neurales específicos para las distintas funciones.

El cerebro es un órgano complejo en el cual muchas secciones trabajan al unísono. El desarrollo temprano del cerebro depende de que uno tenga las experiencias adecuadas; el cerebro joven es una parte muy reactiva y “plástica” del cuerpo, con un elevado número de neuronas y conexiones entre ellas.

Los caminos entre las varias partes del cerebro se van estableciendo siguiendo las conexiones más activas, formando sistemas que sirven de apoyo a las diferentes funciones sensoriales, cognitivas, emocionales y conductuales.

A través del desarrollo de competencias como la memoria, atención, planificación y la gestión emocional, se favorece el desarrollo de las áreas cerebrales anteriores. Estas competencias forman parte de las funciones ejecutivas que se refieren a procesos de control cognitivo multidimensionales que resultan de un esfuerzo voluntario importante. Estas funciones incluyen la capacidad de evaluar y de organizar su entorno, de alcanzar objetivos y de adaptar su comportamiento con flexibilidad durante situaciones inéditas.

Es importante que, para que los niños y niñas alcancen la plena realización de sus potencialidades, se favorezca el desarrollo de su cerebro en entornos iniciales óptimos, tanto físicos como sociales (John Oates, Annette Karmiloff-Smith, Mark H. Johnson, Editores).

MARCO TEÓRICO

Cada hemisferio comprende cuatro lóbulos (frontal, parietal, occipital y temporal), con distintas funciones cada uno. Dentro de cada lóbulo, además existen varias otras subregiones que poseen funciones específicas.

De los 4 lóbulos, los frontales son los más grandes. Las áreas del lóbulo frontal están asociadas con los procesos que van desde el control motor hasta funciones ejecutivas tan complicadas como la planificación y la toma de decisiones. En la parte posterior del lóbulo parietal se sitúan el procesamiento de las informaciones táctiles y la creación de representaciones corporales en el espacio tridimensional que nos rodea.

- ▶ El **lóbulo occipital** sirve para procesar las informaciones visuales e incluye áreas vinculadas al procesamiento de atributos tales como: el color y el movimiento.
- ▶ El **lóbulo temporal** contiene las áreas responsables del procesamiento de las informaciones auditivas y sociales, y también se hallan estructuras subcorticales importantes para el aprendizaje y la memoria (el hipocampo) así como las emociones (la amígdala)
- ▶ El **prosencefalo** es el portal de entrada de todas las informaciones sensoriales y regula los procesos sensoriales y motores esenciales para la planificación y el control del comportamiento.
- ▶ El **mesencefalo** proporciona el procesamiento de percepciones y reacciones sensoriales de bajo nivel y desempeña un papel relevante en la motivación.
- ▶ El **romboencefalo** ejerce el control de funciones básicas como la respiración y el batido del corazón, y tiene un rol destacado en el equilibrio y el aprendizaje motor.

Aunque existen áreas específicas responsables de funciones particulares, ningún sector del cerebro funciona jamás independientemente de los demás; cada función específica colabora como parte de una red neuronal dedicada a dicha función.

ACTIVIDADES, CLAVES O ESTRATEGIAS

A. ATENCIÓN

La atención sería el mecanismo mental- corporal que nos permite seleccionar la información que nos llega del exterior o interior, a la que queremos dar prioridad y controlar nuestro comportamiento de acuerdo a nuestros objetivos.

En el proceso de atención se ponen en marcha tres funciones: activación-selección y control.

Existen dos modos de atención:

- ▶ **Atención automática:** mediante la que captamos los estímulos de forma automática. De naturaleza biológica, conectada con nuestra supervivencia, es un modo de respuesta de nuestro organismo que compartimos con otras especies.
- ▶ **Atención voluntaria:** Es la atención ejecutiva cuya función es seleccionar la información relevante y supervisar que nuestras acciones y pensamientos estén en sintonía con nuestros objetivos. Se trata de un circuito cerebral más lento.

Estudios en el marco de la investigación neurocientífica confirman que:

- Es importante tener en cuenta que el canal de la atención es vulnerable a condiciones como las emociones positivas o negativas, el estrés y la ansiedad.
- Que para actuar de forma óptima se requiere de cierto nivel de activación y cierto nivel de calma.
- El alumnado capaz de regular su atención presenta mejor rendimiento académico, son mejores controlando sus impulsos y sus emociones, tienen mejores cotas de salud y habilidades sociales y profesionales.
- Con el entrenamiento de la atención mejora la atención y la inteligencia.

CLAVES PARA EL ENTRENAMIENTO DE LA ATENCIÓN

- Cuidar el clima del aula. Tener en cuenta que al cerebro le gusta la novedad, pero no la incertidumbre. Si la emoción es intensa, domina a lo cognitivo, se da el bloqueo de la motivación, la atención y la memoria.
- Crear contextos motivacionales: sorpresa, curiosidad, variedad en la presentación de contenidos, significatividad, retos, proyectos ligados al contexto y sus intereses.
- Practicar las tres funciones de la atención: activación, selección y control, con cierto grado de esfuerzo y un nivel de dificultad adaptado a niño-a (ZDP).
- Utilizar la metacognición, ayudándoles a que sean conscientes de lo que está aprendiendo, para qué sirve, cómo ponerlo en práctica en otro ámbito, en qué momento voy a necesitar esta actividad.
- Introducir cuñas en la jornada escolar de: actividad de movimiento-estimulaciones, relajación, mindfulness, meditación.
- Introducir rutinas y destrezas de pensamiento para favorecer la flexibilidad cognitiva.
- Realizar entrenamiento en atención de forma sistemática, quedando reflejado en la programación de aula la temporalización, recursos personales y materiales (actividades).

B. MEMORIA AUDITIVA Y VISUAL

Posteriormente a la capacidad de atención necesitamos desarrollar y entrenar las funciones ejecutivas de memoria auditiva y visual. Estas funciones requieren del entrenamiento y realización de actividades concretas para favorecer su desarrollo. Con el objetivo de favorecer que los docentes cuenten con actividades para llevar al aula, consideramos positivo el incluir en el trabajo actividades tipo para el trabajo de estos dos tipos de memoria.

Por la memoria auditiva recordamos las cosas que oímos, la imagen sonora de cada realidad

La memoria visual es la capacidad para entender y recordar el mundo de forma visual, el desarrollo de este tipo de memoria puede favorecer el recuerdo y la capacidad de aprendizaje.

MEMORIA AUDITIVA

Actividades tipo:

1. Reproducir series de sonidos. El profesor emitirá una serie de sonidos que los niños deberán repetir a continuación en el mismo orden. Se empezará con series de dos, tres sonidos (tres años), para ir ampliando posteriormente el número (nunca superior a seis). Los sonidos pueden ser de muy diferentes tipos: - golpear la mesa, dejar caer un lápiz, correr la silla... - musicales: tocar el pandero, el triángulo, la flauta... - naturales: palmadas, silbidos, pitos...
2. Recordar el sonido que falta. El profesor producirá delante de los niños una serie de sonidos, reales u onomatopéyicos, por ejemplo: chucuchú, chips, tamtam... A continuación pedirá a los niños que los repitan y en el mismo orden. Les propondrá después un cambio: él volverá a repetir la serie incompleta y los niños tendrán que averiguar el sonido que falta.
3. El nuevo sonido. El profesor producirá delante de los niños una serie de sonidos, reales u onomatopéyicos. A continuación pedirá a los niños que los repitan y en el mismo orden. Les propondrá después un cambio: él volverá a repetir la serie, pero introduciendo además un nuevo sonido, y los niños tendrán que indicar el sonido añadido.
4. Recordar sílabas o palabras (4 años). Pronunciar tres sílabas o palabras familiares al niño. Pedir a los niños que las repitan en el mismo orden en que el profesor las ha pronunciado. Ir aumentando el número de sílabas o palabras hasta un máximo de seis o siete.
5. Reproducir series sonoras con intensidades diferentes (4 años). Recordar primeramente a los niños las diferencias de intensidad (fuerte-débil) de los sonidos. Por ejemplo: el profesor da un golpe fuerte con el tambor, comenta la intensidad fuerte y los niños responden con una palmada fuerte. Golpea después débilmente el tambor y los niños dan

una palmada débil. A continuación el profesor hará distintas combinaciones de golpes fuertes y débiles, y los niños reproducirán con palmadas las mismas intensidades de los sonidos que han oído.

6. Jugar a las adivinanzas: memorizarán una adivinanza con apoyo visual y la reproducirán ante sus compañeros que deberán adivinarla.
7. Memorizar trabalenguas sencillos.
8. Escuchar sonidos del juego de sonidos identificarlos en el tablero, después recordar los sonidos escuchados. (Comenzaremos por tres sonidos y alargaremos hasta 7-8 sonidos progresivamente).
9. Escuchar 2- 3 melodías y reproducirlas.
10. Cantar canciones infantiles memorizadas.
11. Ver y escuchar cuentos infantiles en youtube después seleccionamos secuencias y quitándole la voz ellos reproducirán los diálogos y narraciones.

MEMORIA VISUAL

Actividades tipo:

1. Juegos de memoria, por ejemplo: encontrar parejas con barajas de cartas, juegos de memoria en el ordenador o tablet.
2. Completa la imagen. Mostrar al niño una imagen sencilla y luego darle un dibujo incompleto de la misma imagen. Dejarles completar la imagen usando solo su memoria.
3. Mirar un objeto y hablar de sus características. Quitar el objeto de la vista del niño y pedirle que recuerde y explique las características que recuerde.
4. Mostrar una forma y dibujarla. Darle al niño un dibujo incompleto de la misma forma para que lo complete usando solo su memoria.

5. Encuentra las diferencias. Mostrar al niño dos imágenes similares y pedirle que nombre lo que no se encuentra en una de las imágenes.
6. Juego de parejas. Con objetos, formas, letras o palabras.
7. Juegos de observación espontánea. Pedir al niño que se tape los ojos y pedirle que recuerde, por ejemplo, ¿qué ropa estamos llevando? ¿qué hay escrito o dibujado en la pizarra?
8. Paseos de observación. ¿Puede el niño recordar 4 cosas después de una caminata? Identificar, señalar o discutir objetos, conceptos, acciones o situaciones durante el paseo.
9. Usar una pizarra o un papel para hacer un dibujo o figura geométrica. Cubrirlo y pedir al niño que lo reproduzca usando su memoria, aumentando gradualmente la dificultad de formas.
10. Juego de Kim. Prepara una mesa con varios objetos familiares y pide al niño que los observe y recuerde. Cubrir los objetos con un trapo y preguntar que hay sobre la mesa. Quitar uno y preguntar cuál falta.
11. Vistazo rápido a un libro. Abrir un libro preferiblemente con imágenes por una página determinada y pedir al niño que la observe durante unos segundos. Cerrar el libro y pedir al niño encontrar la página correcta.
12. Juego de ortografía. Mira, cubre, recuerda, escribe, comprueba.
13. Ayuda para deletrear. Escribir palabras parcialmente y pedir al niño que las complete. Hacer palabras con plastilina o papel. A algunos niños les ayuda a recordar el cantar el deletreo de las palabras.

C. PLANIFICACIÓN

La planificación es la capacidad para elaborar y poner en marcha un plan estratégicamente elaborado de secuencias de acción, con la finalidad de obtener una respuesta.

Las actividades de planificación buscan desarrollar la capacidad de establecer una meta y trazar un plan para lograrla.

ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA PLANIFICACIÓN.

Entrenamiento en autoinstrucciones, dando a los chicos el lenguaje como una herramienta en la autoguía.

1. Guiar mediante preguntas.
2. Guiar los procesos de trabajo con imágenes.
3. Elaborar listados de tareas.
4. Diseñar una plantilla que recoja los pasos necesarios que se han de llevar a cabo para lograr el objetivo final, y en qué momento del día se van a realizar.

Es importante que estas actividades se repitan con el fin de que el alumnado las interiorice.

Segmentación de tareas largas en subtareas más cortas, que deben ser llevadas a cabo en un orden determinado.

Práctica de resolución de problemas.

- 1°. Definir el Problema: ¿Qué tengo que hacer?
- 2°. Guía de la Respuesta: ¿Cómo tengo que hacerlo? (despacio, pinta la raya hacia abajo...).
- 3°. Focalización de la atención y aproximación al problema: Tengo que centrar la atención y ver todas las posibilidades de respuesta.
- 4°. Elección de una respuesta: “Creo que es esta”.
- 5°. Autorrefuerzo: Lo estoy haciendo bastante bien.

Autocorrección: En el caso de que no se alcance el objetivo propuesto, afrontar el error (si cometo un error puedo continuar. Iré más despacio y me saldrá mejor).

D. EMOCIONES

El desarrollo emocional comprende la capacidad creciente de sentir, comprender y diferenciar de manera progresiva emociones más complejas, al igual que la capacidad de autorregularlas con el fin de adaptarse al entorno social o para alcanzar metas presentes o futuras. Salovey y Mayer fueron los primeros autores que conceptualizaron la inteligencia emocional en 1990, pero fue Goleman (1995b) el que dio a conocer el concepto mundialmente, definiéndolo como *“la capacidad para reconocer los sentimientos de uno mismo y de los demás, para poder así motivarse y gestionar nuestra emocionalidad y saber utilizarla en las relaciones interpersonales”* (Goleman, 1998). Los componentes de la Inteligencia Emocional según Goleman (1995a) son:

1. Conciencia de uno mismo: sobre los propios estados internos.

Se trata de promover o planificar dentro de la propia programación, actividades de identificación de emociones, gestión y regulación de las mismas, con el fin de favorecer un clima de aula agradable que promueva el aprendizaje. Crear un espacio en aula para la reflexión y/o resolución de conflictos que permitan identificar y expresar las emociones del alumnado.

2. Autorregulación: en el control de nuestros propios impulsos.

Esta habilidad tiene que ver con la inhibición de conductas que vienen mediadas por el lóbulo frontal y como base en las funciones ejecutivas. Los niños y niñas que poseen un mejor control de su atención tienen la tendencia a manejar mejor su ira mediante el uso de métodos verbales no hostiles en vez de métodos explícitamente agresivos. Propuestas de trabajo en aula como la respiración o relajación consciente son opciones relacionadas con el mindfulness que promueven estados de calma y regulación de impulsos (4 pasos calma).

3. Motivación: las tendencias emocionales que facilitan el logro personal.

Conectar y conocer los intereses y motivaciones del alumnado es requisito a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Observar las fortalezas y debilidades de los alumnos como punto de partida y proponer contenidos y metodologías activas y vivenciales que conec-

ten con las emociones de los alumnos (ejemplo: gamificación, proyectos interdisciplinares, mesa de expertos...)

4. Empatía: conciencia de los sentimientos de los demás.

El ser humano también debe estar en capacidad de percibir y comprender las emociones de otras personas (empatía) y atribuirles estados mentales (teoría de la mente), lo que implica comprender sus creencias y sus actitudes. De esta manera, el desarrollo emocional y el desarrollo social están estrechamente ligados e influyen en el bienestar del alumnado. Por ello, trabajar el pensamiento crítico, la reflexión conjunta, dramatizaciones, tertulias dialógicas, grupos interactivos, tutoría entre iguales, actividades de sensibilización... favorecen el desarrollo de procesos mentales superiores como el razonamiento, comprensión, abstracción, etc.

5. Habilidades sociales: capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Durante las actividades sociales, a menudo es necesario la correcta gestión de las reacciones emocionales, para adaptarse a las normas sociales y alcanzar los objetivos tanto académicos como de convivencia. En consecuencia, el desarrollo del control ejecutivo (procesos inhibitorios o de gestión) es fundamental para la regulación emocional. Se ha mostrado que los programas educativos centrados en la enseñanza de las habilidades de autorregulación mejoran significativamente el desarrollo del control ejecutivo, así como actividades de cohesión en aula, normas de convivencia consensuada, patios activos, etc.

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos del artículo es dotar de herramientas al profesorado para poder trabajar funciones ejecutivas apoyándonos en los últimos estudios en neuroeducación.

Como orientadoras una de nuestras funciones es acompañar al profesorado para facilitar el desarrollo integral del alumnado entendiendo que el proceso de enseñanza- aprendizaje va más allá de lo curricular.

A través de la integración de estas estrategias en el día a día del aula favorecemos el desarrollo de competencias funcionales a nivel social, emocional, cognitivo

Se trata de ampliar la mirada del docente hacia el alumnado que pasa de ser un mero receptor a ser protagonista de su propio aprendizaje. Con esta mirada el docente desempeña un rol de facilitador y mediador del aprendizaje del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

GUILLEN J.2017. *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*, CreateSpace.

GUERREROS R. 2020. *Cómo estimular el cerebro del niño: 100 ejercicios para potenciar la concentración, la memoria y otras funciones ejecutivas*. Editorial Sentir.

MORA F. 2013. *Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.



EBALUAZIO PSIKOPEDAGOGIKOA IKUSPEGI INKLUSIBO BATETIK

Egileak:

Ainara Aranburu Madariaga

Zoila Berastegi Mariñelarena

Ana Cuñado Garcés

Maite Erro Martiarena

Emilio Galera López

Laburpena:

Ebaluazio psikopedagogikoa aspalditik izan da hezkuntza-orientazioaren funtzio nagusietako bat. Hala ere, zaila dirudi aurrera eramatea azken urteetan hezkuntzan sustatu diren lege- eta paradigma-aldaketen arabera egitea: DUA, Rtl, inklusioa, neuroikaskuntza... kontzeptuak behin eta berriz agertzen dira lege eta laneko dokumentuetan, baina gure egunerokoan zaila da apurtzea bai ikastetxeetan (familiak, irakasleak) bai administrazioan ezarri diren tradizio eta dinamikekin; izan ere, Nafarroako aniztasunaren antolaketa eta arreta oraindik oso lotuta daude diagnostiko, defizitarekin... Nahasmendua nagusi da eta 2021-22 ikasturteko zenbait orientazio-artikulu edo Altereduazio Kolektiboaren lana horren erakusgarri dira. Ikasturte honetan gogoeta-lan bat eta datorren ikasturtean proposamen-lan bat planteatzen dira.

Hitz gakoak: Ebaluazio psikopedagogikoa; IDU ikuspegia; EtE eredua; diagnosiko klinikoa eta alternatibak eta HLOHLO (LOMLOE)

LANAREN MAMIA

Burlata, Uhartea eta Atarrabiako eremuari atxikitutako hezkuntza-zentroetako orientatzaile anitzek, bi ikasturtetan zehar, Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalak (IDU) eta Esku hartzeko tratamenduari erantzuna (EtE) ereduak oinarri hartuz, hauek eskaintzen dituzten baliabide zabalak erabiliz, ebaluazio pedagogikoaren ikuspegi bat garatzea proposatzen dugu.

Lehenengo ikasturte honetan, gaiaren nondik norakoak azaldu dira, egoeraren azterketa eta analisi labur bat egin da eta hori abiapuntu hartuta “ebaluazio psikopedagogikoa” kontzeptuak izan duen bilakaera aztertu da, irakurketa pedagogikoetan oinarrituta baita hezkuntza legeriak esaten duena aintzat hartuta ere.

Aipamen berezia egin nahi da lehenengo atal honetan 66/2010 Foru Dekretuari, urriaren 29koa, zeinetan Nafarroako Foru Komunitateko ikasketxeetan hezkuntza eta lanbide orientabidea arautzen duen. Ebaluazio psikopedagogikoa hezkuntza-orientazioa burutzen duen profesionalaren eginbeharretan zehazten da, bera izango baita ikaslearen ebaluazio psikopedagogikoa egitearen arduraduna, horretarako, kontuan hartuko dira faktore pertsonalak zein testuingurukoak eta irakaslego, familia eta hala badagokio, kanpo profesionalen arteko parte-hartzea prozesu honetan koordinatzeaz arduratuko da, azkenik dagokion informea osatzeko.

Aipatutako dekretuan ez da zehazten ebaluazio psikopedagogikoa kontzeptua zer den, ez da aipamenik egiten ondorengo legerian ere eta ondorengoan bai aipatu egiten dela hezkuntza arreta prozesuaren barnean: 93/2008 Foru Agindua, 65/2012 Foru Agindua, Ikasleen arreta espezifikorako protokolo desberdinak, baliabide edo/eta hezkuntza-programetara bideratzea...

Hezkuntza-orientazioaren definizioa osatzeko bidean aurrera eginez, lehen hurbilketa bat Castiella J., Sanz, A. eta Úriz N.-ek (1998) jaso zuten, 1996ko otsailaren 14ko Ministerio Aginduan jasota. «Ebaluazio psikopedagogikoa irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuan esku hartzen duten elementuei buruzko informazio garrantzitsua bildu, aztertu eta baloratzeko prozesu gisa ulertzen da, beren garapen pertsonal eta/edo akademikoan desorekak dituzten edo izan ditzaketen ikasle batzuen hezkuntza-beharrak identifikatzeko, curriculum- proposamenari buruzko erabakiak har-

tzeko eta ikasleek gaitasunak garatzeko behar dituzten laguntza-motei buruzko erabakiak arrazoitu eta zehazteko».

Ebaluazio psikopedagogikoaren bigarren definizio bat NHBBZren web orrian aurki dezakegu, Colomer, T., Masot, M.J. eta Navarro, I. aipatuz, zeintzuk 2001. urtean ebaluazio psikopedagogikoa honela ulertu zuten: “irakaskuntza-ikaskuntzaren egoerari buruzko informazio esanguratsua-ren bilketa eta azterketa partekatua den prozesu bat, eskola eta familia testuinguruak eta ezaugarriak aintzat hartuta, egoera hobetzeko aukera emango duten erabakiak hartzea”.

Era berean, NHBBZren web orrian ebaluazio psikopedagogikoaren prozesuan kontuan hartu beharreko alderdi tekniko batzuk deskribatzen dira jarraian aztertu eta deskribatuko direnak.

*HLU*ri edo *Orientazio Departamentuari* esku-hartze profesionala eskatzea da, orientatzaileak koordinatutako ebaluazio psikopedagogikoa hasteko eta, hala, hezkuntza-erantzuna doitzeko.

Ikaseen ebaluazio psikopedagogikoa prozesu bat da honako ataletan oinarritzen dena:

1. Ikaslearen, familiaren eta eskolaren inguruko informazioa biltzea.
2. Tresna ezberdinen bidez jasotako informazioa aztertu eta baloratzea (elkarrizketa, behaketa, proba psikoteknikoak, galdetegiak, etab.).
3. Ebaluazio psikopedagogikoaren sintesia, non hipotesi diagnostiko bat edo diagnostiko jakin bat jasotzen den.
4. Ikasleak izan ditzakeen hezkuntza-laguntzako behar espezifikoak identifikatzea.
5. Hautemandako beharrei, laguntzei eta beharrezko baliabideei, hala arruntei nola berariazkoei, curriculum eta antolaketa aldetik erantzutea.

Prozesu irekia eta finkotasun gabekoa, behin behinikoa da, ikaslearen garapen-unearen eta testuinguruarekin elkarreraginean izaten dituen aldaketan arabera osatuz joango dena.

Hezkuntzako laguntza beharrak ahalik eta azkarren detektatuko dira, ikaskuntzan desorekak saihesteko eta hezkuntza neurri egokiak hartzeko.



Premia horiek ondoko ardatz edo esparruetakoren batean ager daitezke: kognitiboa, hizkuntza eta komunikazioa, autonomia eta autozaintza pertsonala, portaerazkoa, sozioemotionala, curriculum eremua, eskola eta familia ingurunearen plangintza eta antolaketa.

Diziplina arteko izaera dela esan daiteke eta prozesuan parte hartzen duten pertsonekin lankidetzan garatzen da: ikasleak, familia, ikastetxea eta parte hartzen duten beste profesional batzuk.

Beste autonomia-erkidego batzuetako araudiak kontsultatu eta aztertu ondoren, interesgarriak iruditu zaizkigu ikasturte-hasierako jarraibideak, bai Andaluzian bai Euskal Autonomia Erkidegoan garatzen direnak. Andaluziako testuinguruan, ebaluazio psikopedagogikoa honela ulertzen da: "Ikaslearen baldintza pertsonalei, eskola- eta familia-ingurunearekiko elkarreaginari eta curriculum-gaitasunari buruzko informazioa biltzeko, aztertzeko eta baloratzeko jardueren multzoa, ikasleen hezkuntza-premiak zehazteko eta hezkuntza-erantzuna emateko bidea emango duten erabakiak hartzeko, curriculumean ezarritako gaitasunak eta konpetentziak ahalik eta gehien gara daitezten".

Ebaluazio psikopedagogikoa, HPBak identifikatzeko baldintza gisa, hezkuntzako esku-hartzearen prozesuaren zati bat da, eta ikaslearen beharren eta ematen zaion hezkuntza-erantzunaren arteko doitze egokia lortzeko enfasia jarri behar du. Horretarako, ebaluazio psikopedagogikoa prozesu interaktiboa, parte-hartzailea, globala eta testuinguruan kokatua dela ulertuko da, ebaluazioaren ikuspegi klinikotik haratago doana eta beharrak ikuspuntu holistikotik hautematean sakontzen duena, hezkuntza-erantzuna doitzeko orientazio erabilgarri eta zehatzak eskaintzen dituena.

Laburbilduz, badirudi ebaluazio psikopedagogikoaren definizio guztiak bat datozela, aurrerago aztertuko diren alderdi bereizgarriak alde batera utzita, hezkuntza-testuinguru formaleko irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ikasleen banakako beharrak detektatzeko informazioa bilatzeko prozesu bat dela, curriculum-gaitasunak garatzeko hezkuntza-erantzunean doikuntzak eta aldaketak sartzea.

Bi elementu dira bereziki esanguratsuak gure ikuspuntutik. Beharrak eta egokitzapena, aldaketa, hezkuntza-erantzunean **nortzuk** aurkezten dituz-

ten eta **doikuntza**, aldaketa, hezkuntza-erantzunean. Horri dagokionez, interesgarria iruditzen zaigu horri buruz indarrean dagoen hezkuntza-legediak zer esaten digun jasotzea.

Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa (HLO) aldatzen duen abenduaren 29ko 3/2020 Lege Organikoak (HLOHLO) ez du ebaluazio psikopedagogikoaren definiziorik eskaintzen, baina bai hezkuntza-laguntzaren berariazko premia duten ikasleak (nortzuk) detektatzeko, 71. artikuluan arabera: ohiko hezkuntza-arreta ez den beste bat behar duten ikasleak, hezkuntza-premia bereziak dituztelako, heldutasun-atzerapenagatik, hizkuntzaren eta komunikazioaren garapenaren nahasteengatik, laguntza- edo ikaskuntza-nahasteengatik, ikasteko hizkuntza ez dakitelako modu larrian, gizarte- eta hezkuntza-egoera ahulean daudelako, gaitasun handiak dituztelako, hezkuntza-sisteman berandu sartu direlako edo baldintza pertsonalak edo eskola-historiakoak dituztelako, beren gaitasun pertsonalak ahalik eta gehien garatzeko aukera izan dezaketelako eta, kasu guztietan, ikasle guztiek.

Artikulu berean adierazten da hezkuntza-laguntzaren berariazko premia duten ikasleentzako arreta integrala premia hori identifikatzen den unean bertan hasiko dela, eta normalizazio- eta inklusio-printzipioek arautuko dutela.

Nafarroan HLOHLOren garapenean, lege berria Foru Komunitatean ezartzen ari diren dekretuek ebaluazio psikopedagogikoa kokatuko litzatekeen ikasleekiko hezkuntza-arretan (egokitzapenean) kontuan hartu beharreko printzipio batzuk adierazten dituzte; izan ere, Estatuko legeriarekin gertatzen den bezala, ez da zehazten, ezta berariaz aipatzen ere artikuluetan. Dekretu horietako batzuk hauek dira honakoak: ekainaren 1eko 61/2022 Foru Dekretua, Haur Hezkuntzako etapako irakaskuntzen curriculuma ezartzen duena; 67/2022 Foru Dekretua, ekainaren 22koa, Lehen Hezkuntzako etapako irakaskuntzen curriculuma ezartzen duena, eta Derrigorrezko Hezkuntzako Bigarren Etapako irakaskuntzen curriculuma ezartzen duen ekainaren 29ko 71/2022 Foru Dekretua. Haietan, zenbait printzipio pedagogiko eta aniztasunarekiko arretari buruzkoak aurki ditzakegu:

- Bereziki Haur eta Lehen Hezkuntzan, hartzen diren antolamentu, metodologia eta curriculumarekiko neurriak, curriculumaren malgutzera

sustatzen duen IDU printzipioen arabera arautuko dira, curriculuma hasieratik irekia eta barneratzailea izan dadin, eta ondoren egin beharreko egokitzapenak ahalik eta gutxien izan daitezten. Aparteko beste neurri batzuk bakarrik antolatuko dira, modu puntualean, testuinguru arruntean egin ezin diren jarduketara oso zehatz eta justifikatuei erantzuteko, EtE ereduaren arabera. IDU eta EtE ere aipatzen dira Hezkuntzako zuzendari nagusiaren ekainaren 10eko 231/2022 Ebazpenean. Ebazpen horren bidez, 2022-2023 ikasturtean Haur Hezkuntzako bigarren zikloko, Lehen Hezkuntzako, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko ikasketak ematen dituzten ikastetxeen antolaketa eta funtzionamendua arautuko dituzten jarraibideak onartu ziren.

- Hezkuntza-jarduerak ikasleen aniztasuna kontuan hartuko du, hezkuntza-jarduera nesken eta mutilen ezaugarri pertsonaletara, beharretara, interesetara eta estilo kognitibora egokituz, eta haien eskola-bilakaeran eragina izan dezaketen ezaugarriak identifikatuz, ikasle guztien erabateko integrazioa ziurtatzeko.
- Arreta berezia jarri behar da hezkuntza-inklusioa bermatzeko, ikasleei eta haien ikaskuntza-beharrei arreta pertsonalizatua emateko, parte-hartzea eta bizikidetzatza bermatzeko, ikasteko zailtasunei aurrea hartzeko eta indartzeko eta malgutzeko mekanismoak, alternatiba metodologikoak edo bestelako neurri egokiak abian jartzeko, egoera horietako edozein hauteman bezain laster.
- Ikaskuntza esanguratsua sustatuko da, autonomia eta hausnarketa bultzatuko dituen, eta ikasleen ikaskuntza-eritmo desberdinak kontuan hartuko dituzten, beren kabuz eta beren kabuz ikasteko gaitasuna erraztuko duten eta talde-lana sustatuko duten metodoak aukeratuko dira.
- Arreta berezia eskainiko zaio Oinarrizko Hezkuntzaren amaieran dauden ikasleen irteera-profilean ezarritako gaitasunak eskuratzeari eta garatzeari, bai eta hezkuntza-orientazioari, tutoretza-ekintzari eta heziketa emozionalari eta balioei ere.

IDU eta EtE praktikak aipatzeak esan nahi du paradigma-aldaketa bat gertatu dela hezkuntza-esku-hartzean, eta orientatzaile garen aldetik, ebaluazio psikopedagogikoa egitean. Baina hori horrela da benetan?

Gure ustez, oraindik ez, are gehiago, zenbait arriskuren inguruan jabetu beharko ginateke. Horietako bat orain arte diagnostikoaren herentzia inplizitua da. Sosari jarraituz (2010): *“hezkuntzaren arloan, diagnostikoaren kontzeptualizazioan eragin handia izan du jatorri medikoek, psikodiagnostikoaren kontzeptuarekin lotuta. Horren boterea hainbestekoa izan da, non esan baitaiteke hezkuntza-arloko jatorrizko diagnosi-jardueraren zati handi batek zintzo jarraitu dituela psikologiaren arloan garatutako metodoak eta teknikak, bai psikosiaren eredu alternatiboen bidez izan duen bilakara. 1921ean H. Rorschach-ek psikodiagnostikoaren kontzeptua sartu zuen buruko gaixotasuna diagnostikatzeko modu bati erreferentzia egiteko, pentsamendu filosofikoaren oinardekoa baita”.*

Honakoak izango lireteke psidiagnostikoaren ezaugarrietako batzuk:

- 1) Behaketa eta erregistroa nagusitzen dira, tratamendua eta esku-hartze zuzena ezeztatuz.
- 2) Batez ere alderdi patologikoan oinarritzen da. Ez du interesik, hasiera batean, alderdi positiboez, giza funtzionamendu hobea bultzatzen duten alderdiez.
- 3) Batez ere norbanakoari begira dago zuzendua. Psikodiagnostikoa ez da taldea ez eta kolektibitatea ezagutzearen xedea.
- 4) Ezagutza-saio horrek globaltasuna areagotzen du analitikoaren aurretik eta kualitatiboa kuantitativoaren gainetik.

Beste arriskuetaiko bat arreta defizitean jartzeko joera izango litzateke, pentsaera finkoarekin eta pertsonaren talentuak eta garatzeko ahalmena alde batera utziz. Behin-behinekotasunaren arriskua ere badago, hau da, ebaluazio psikopedagogikoaren eskaera ikasleak porrot egin duenean iristen da, eta beraz, diseinatzen den hezkuntza-erantzuna berandu iristen da.

Ohiko diagnostiko positibistaren alternatiba gisa, Sosak (2010) Coll-ek 1991. urtean garatutako ebaluazio psikopedagogikoa aipatzen du:

1. Eskola-ikaskuntzaren interpretazio konstruktibista, zeinaren arabera ikasleak esanahiak eraikiz ikasiko duen, ingurunearekiko etenga-

beko elkarreraginetik abiatuta, non irakasleak bitartekari gisa jarduten du ikaslearen eta irakatsi nahi dituen kultura-edukien artean.

- Ikaskuntza hori eskola-eremu jakin batzuetan garatzen delako uste sendoa, ezaugarri bakar eta errepikaezinekin, eta, horren ondorioz, esku-hartzearen (eta, beraz, ebaluazioaren) esparrua eskolan bertan kokatzen da. Ikuspegi sistemikotik azter eta interpreta daitekeelarik eskola-instituzioa.

Berrikiago, Elizondoko ekarpenek ere ebaluazio psikopedagogikoko eredu berri bat formalizatzen laguntzen dute.

Aurrekoa esanda, bistan da testuinguruak hezkuntza-jardueran duen garrantzia eta testuinguru hori izan daiteke ñabardura negatiboa (barrera bezala ikusita) edo positiboa (ikaskuntza-prozesuaren sustatzaile gisa). Gizabanakotik harantzago zabaltzen da begirada, eta pentsaera finkoa gainditzen da, kontuan hartuta zailtasuna pertsonak bere testuinguruarekin duen elkarrekintzaren ondorio dela.

Presentzia, parte-hatzea eta lorpenak dira IDUren hiru printzipioak. Giza aldagarritasuna (batez bestekoarekin kontrajarrita), oztopoen detekzioa eta adituen ikaskuntza (sakona eta esanguratsua) berriz, hiru ardatzak. Guztiontzat diseinatu behar da, inor kanpoan gera ez dadin, inklusioaren eta ekitatearen berme gisa. Nahiz eta diseinu unibertuala egin, pertsona zehatz batek laguntza beharko balu, arrazoizko doikuntzak egingo lirateke.

Era berean, modu osagarrian agertzen da esku-hartzeari erantzuteko eredu (EtE), prebentzio goiztiarrean oinarritzen dena eta egungo ereduaren kontrako muturrean kokatuko litzarekeena (porroterako itxaron-eredua). Kasu honetan ere instrukzioan zentratzen da, izaera multinazionala izan behar baitu. Arriskuan dauden ikasleak detektatzen diren unetik beretik esku hartzen da, porrot egin arte itxaron gabe, ondoren ebaluatzeke eta ikasteko zailtasunak dituzten diagnostikatzeke.

Bai IDU eta bai EtE ereduak ebaluazio psikopedagogikoaren prozesuari eragiten diote, lehenik eta behin, planteatzen duten prebentzioagatik (ikasleen patologizazioa saihestuz eta diseinu eta esku-hartze goiztiarrean arreta jarriz) eta, bigarrenik, testuinguruari ematen dioten garran-

tziagatik (oztopoak eta maila anitzeko instrukzioa). Beraz, egungo legeak bermatutako bi tresna dira, eta horietan sakontzen jarraitu behar dugu ikaskuntza pertsonalizatzeko eta hezkuntza-sistema potentzialtasunen sustatzaile bihurtzeko.

ONDORIOAK

Egun, Administrazioak, bertatik datozen arauak, baliabideak emateko irizpideak, ikastetxearen antolamenduak eta funtzionamenduak, eta gelako kudeaketak berak, diagnostiko ardatzetatik haratago, irakaskuntza lana banakako hezkuntzaren parametroetatik eta aniztasunari erantzuteko eskatzen dute.

Erronka garrantzitsua eta saihestezina da, eta ez dugu dimititu behar hezkuntza komunitateko eragile desberdinekin aliantza txikiak bilatzeko lan horretan, batez ere irakaslegoarekin, une honetan lan egiten ari garen hezkuntza erakundea hobetzeko bultzada honetan lan egin ahal izateko. Izan ere, Elizondok (2021) aipatu bezala, Coll-ek ohartazten digu ez gaudela ikuspegia eztabaidatzeko momentuan, hau aurrera nola eraman pentsatzeko momentuan baizik.

Beraz, erronka handiak ditugula agerian dago. Lehena izango litzateke nola egokitu dezakegun gure praktika profesionala lege berriarekin aurkezten zaigun paradigma-aldaketara. Inklusioa eta ekitatea dira hezkuntzaren funtsezko bi printzipioak. Bigarrena, ebaluazio psikopedagogikoaren prozesua nola eralda daitekeen, gizabanakoa soilik izan ez dezan (patologizazioa arrisku handienetako bat izanik) eta oztopoei arreta handiagoa eman diezaien (testuinguruak).

Hirugarrena izango litzateke batez bestekoaren tirania gaindituz ebaluatzea, Baina, posible da? Zer hizkuntza-aldaketa egin beharko lirateke errealitate berri hori sortzeko? Jarraituko genuke “HLB”, “HPB”, “curriculum-egokitzapen esanguratsuak edo atzipenekoak”, diagnostiko kliniko... -en inguruan hitz egiten? Azkenik, neurozientziak frogatzen badu giza aldakortasuna dela araua eta ez salbuespena, zentzuzkoa ote da “aniztasunarekiko arretari” buruz hitz egiten jarraitzea, arreta berezia behar duen ikasletzat hartuta?



Hauek dira talde gisa egiten ditugun galderetako batzuk, eta 2023-24 ikasturtean egingo den hurrengo artikuluan erantzun eta jarraipena eman nahi dugu. Puntu hauek jorratuko ditugu:

- Aniztasunaren eredua. Kapazismoa gainditzea. Hazteko pentsamoldea.
- Informazio bilketa: irakasleentzat galdetegia eta familiei elkarrizketa. Funtsezko puntuak.
- Irakasleari laguntzeko prozesua: oztupoak identifikatzea, diseinu uni-bertsala eta maila anitzeko irakaskuntza.
- Pertsonari laguntzeko prozesua: neurogarapenaren profilak ateratzea, talentu-zorroa, irteera-profila.
- Txosten psikopedagogikoa, ikuspegia aldatzeko eskema aldatzea.
- Hezkuntza-erantzuna: diseinua, inplementazioa, ebaluazioa eta jarraipena.
- Glosategia: hizkuntza aldatzea errealitatea eraldatzeko.

Gure saiakera izango da ebaluazio psikopedagogikoko eredu bat proposatzea, IDU eta EtE-aren araberako hezkuntza-proposamen inklusiboarekin bat datorrena, hezkuntza-orientazioaren praktikara ekarpena egiteko itxaropenarekin, gure praktika profesionalari dagokion izaera eraldatzailea eta berritzailea aipatuz.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK ETA WEBGRAFIA

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

Castiella, J; Sanz, A. y Úriz, N. (1989) *La Evaluación Psicopedagógica en la Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra.

Sosa Alonso, J.J. (2010). La nueva regulación de la evaluación psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Revista Currículum* 23, 81-102.

Gobierno de Navarra, Departamento de Educación (2023) Textos de orientación:

- *Profundización en la evaluación psicopedagógica (PERSPECTIVA DUA)*. García Labiano Uxue, Gurrea Barricarte Montserrat, Jiménez Fernández Isabel, Martínez Monfouga Mainer, Ultra Royo Patricia.
- *Aproximación conceptual básica al Modelo de Respuesta a la Intervención*. Adrián Torres Ángel, Blázquez Tobías Sonia, Calvo Medel Elena, Escorza Gonzalo Ana C., Gil Sesma M. Kristina, Primicia Donazar Susana.
- *Sistematización y protocolización de la respuesta a la diversidad y evaluación en un centro de educación infantil y primaria*. Oloriz Landa María, Sueskun Flamarique Elena.
- *Desarrollo del concepto de competencia en la normativa educativa actual*. Domblás García Ander, Fuertes Bermejo Nerea, González Zazpe Eva, Vidal Moreno Rita, Villanueva Liras Jose Antonio.

NHBBZko Webgunea, <https://creena.educacion.navarra.es/web/>

Junta de Andalucía (2017) *Protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa*.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>

Coral Elizondo.

<https://sites.google.com/view/coralelizondo-orientacion/instrumentos/alumnado>

<https://sites.google.com/view/coralelizondo-orientacion>

<https://coralelizondo.wordpress.com/2021/12/12/evaluacion-psicopedagogica-capacitismo-o-inclusion/>



EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Autoría:

Ainara Aranburu Madariaga

Zoila Berastegi Mariñelarena

Ana Cuñado Garcés

Maite Erro Martiarena

Emilio Galera López

Resumen:

La evaluación psicopedagógica se ha presentado desde hace tiempo como una de las funciones principales de la orientación educativa. Sin embargo, parece difícil llevarla a cabo conforme los cambios legislativos y de paradigma promovidos en los últimos años en educación: conceptos como DUA, Rtl, inclusión, neuroaprendizaje,... aparecen una y otra vez escritos en documentos legislativos y de trabajo mientras en nuestro día a día es difícil romper con la tradición y dinámicas instauradas tanto en los centros escolares (familias, docentes) como en la administración, ya que la organización y atención a la diversidad en Navarra está aún muy ligada al diagnóstico, al déficit... Nos encontramos confusas y varios artículos de orientación del curso 2021-22 o el trabajo del Colectivo Alterevaluación así lo reflejan. Se plantea un trabajo reflexivo este curso y un trabajo propositivo el curso que viene.

Palabras clave: Evaluación psicopedagógica, perspectiva DUA; modelo Rtl; diagnóstico clínico y alternativas, LOMLOE.

ARTÍCULO

Varias orientadoras de los centros educativos adscritos a la zona de Burlada, Huarte y Villava queremos desarrollar en dos cursos un trabajo con relación a una propuesta de un modelo de concebir y desarrollar la evaluación pedagógica desde claves que nos pueden proporcionar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el modelo de Respuesta al tratamiento de la Intervención (Rtl).

En este primer curso hemos realizado un breve análisis del estado de la cuestión, el cual recogemos en el presente artículo partiendo del reflejo que el concepto “evaluación psicopedagógica” ha ido adquiriendo tanto en textos de carácter pedagógico y técnico así como su reflejo en la legislación educativa.

Una primera mención que queremos realizar es que según el 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, la evaluación psicopedagógica es atribución del profesorado de orientación educativa quien realizará la evaluación psicopedagógica del alumnado, teniendo en cuenta tanto los factores personales como contextuales, y coordinar la participación del profesorado en dicho proceso, así como de la familia y, en su caso, de otros profesionales, y elaborar el informe correspondiente.

En el mencionado decreto no se define qué se entiende por evaluación psicopedagógica. Tampoco en la normativa precedente y posterior en la que sí se menciona la misma dentro del proceso de atención educativa: Orden Foral 93/2008, Orden Foral 65/2012, distintos protocolos de atención a alumnado específico, derivación a recursos y/o programas educativos...

Avanzando en la búsqueda de una definición de orientación educativa, una primera aproximación es la recogida por Castiella J., Sanz, A., y Úriz N (1998) recogiendo la definición en la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996. *«Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico,*

y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos puedan precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades».

Una segunda definición de evaluación psicopedagógica la podemos encontrar en la página Web de CREENA citando a Colomer, T., Masot, M.J., y Navarro, I., quienes en 2001 entienden la evaluación psicopedagógica como *“un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada”.*

Igualmente en la página Web de CREENA, se describen algunos aspectos técnicos a contemplar en el proceso de evaluación psicopedagógica que se describen a continuación.

Se concreta en una demanda de intervención profesional a la UAE o *Departamento de Orientación*, para iniciar el proceso evaluación psicopedagógica coordinada por el orientador/a y ajustar así la respuesta educativa.

La Evaluación Psicopedagógica del alumnado es un proceso que se centra en:

1. Recogida de información del alumno/a, del contexto familiar y del contexto escolar.
2. Análisis y valoración de la información recogida a través de los diferentes instrumentos (entrevista, observación, pruebas psicotécnicas, cuestionarios, etc.).
3. Síntesis de la Evaluación Psicopedagógica, donde se recoge una hipótesis diagnóstica o un diagnóstico determinado.
4. Identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo que pueda presentar el alumno/a.
5. Respuesta educativa curricular y organizativa a las necesidades detectadas, apoyos y recursos necesarios tanto ordinarios como específicos.

Es un proceso *abierto, no definitivo*, que se va realizando en función del momento de desarrollo que presenta el alumno/a y de los cambios que experimenta en interacción con el contexto.

La *detección* de las necesidades de apoyo educativo se realizará lo más *tempranamente* posible con el fin de prevenir desajustes en el aprendizaje y adoptar las medidas educativas adecuadas. Estas necesidades se pueden presentar en alguno de los siguientes ejes o ámbitos: cognitivo, lenguaje y comunicación, autonomía y autocuidado personal, comportamental, socio-emocional, ámbito curricular, planificación y organización del contexto escolar y medio familiar.

Tiene un *carácter interdisciplinario* y se desarrolla en colaboración con las personas implicadas en el proceso: alumnado, familia, centro educativo y otros profesionales que intervengan.

Consultadas las normativas de otras comunidades autónomas, nos han parecido interesantes las instrucciones de inicio de curso tanto en Andalucía como en el País Vasco. En el contexto andaluz, la evaluación psicopedagógica se entiende como *“el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular, con objeto de delimitar sus necesidades educativas y fundamentar la toma de decisiones que permita proporcionar una respuesta educativa que logre desarrollar, en el mayor grado posible, las competencias y capacidades establecidas en el currículo”*.

La evaluación psicopedagógica, como requisito para la identificación de las NEAE, se concibe como una parte del proceso de la intervención educativa y ha de poner el énfasis en lograr el ajuste adecuado entre las necesidades del alumno o la alumna y la respuesta educativa que se le proporcione. Para ello, la evaluación psicopedagógica se entenderá como un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado, que trasciende de un enfoque clínico de la evaluación y profundice en la detección de necesidades desde un enfoque holístico, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa.

En síntesis, todas las definiciones de evaluación psicopedagógica parecen coincidir, independientemente de sus aspectos diferenciales que se abordarán más adelante, en que es un proceso de búsqueda de información para detectar necesidades individuales de alumnos/as en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto educativo formal al objeto de intro-

ducir aquellos ajustes, cambios, en la respuesta educativa para el desarrollo de las competencias curriculares.

Dos elementos son especialmente significativos desde nuestro punto de vista. El **quiénes** presentan las necesidades y el **ajuste**, cambio, en la respuesta educativa. A este respecto nos parece interesante recoger qué viene a decirnos la legislación educativa vigente al respecto.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) no ofrece una definición de evaluación psicopedagógica, pero sí que la vinculan a la detección de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (quienes) según el artículo 71: alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En el mismo artículo se señala que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

En el desarrollo de la LOMLOE en Navarra, los distintos decretos que vienen implantando la nueva ley en la Comunidad Foral señalan algunos principios a tener en cuenta en la atención educativa (*ajuste*) al alumnado en la que se encuadraría la evaluación psicopedagógica que como ocurre con la legislación estatal, no es definida ni siquiera mencionada explícitamente en el articulado. Algunos de estos decretos son el DF 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil; DF 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria y el DF 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de

las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En ellos podemos encontrar una serie de principios pedagógicos y de atención a la diversidad:

- Especialmente en educación infantil y primaria las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del DUA que promueve una flexibilización del currículo, para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores. Solo se organizará otro tipo de medidas más excepcionales de manera puntual para dar respuesta a actuaciones muy concretas y justificadas que no pudieran realizarse dentro del contexto ordinario y respondiendo al modelo Rtl. Esta mención al DUA y Rtl también se produce en la Resolución 231/2022, de 10 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros educativos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- La intervención educativa contemplará la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de las niñas y los niños e identificando aquellas características que puedan tener incidencia en su evolución escolar con el objetivo de asegurar la plena inclusión de todo el alumnado.
- Especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualesquiera de estas situaciones.
- Se potenciará el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión y se arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad

de aprender por sí mismas y por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

- Se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de salida del alumnado al término de la Enseñanza Básica, así como a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores.

La mención al DUA y Rtl en las diferentes prácticas, parecería que estaría indicando que se ha dado un cambio de paradigma en lo que viene siendo la intervención educativa y en lo que nos atañe como orientadoras, a la realización de la evaluación psicopedagógica. ¿Pero esto es realmente así?

Consideramos que todavía no, es más, hay ciertos riesgos sobre los que deberíamos de ser conscientes. Uno de ellos es la herencia implícita de lo que ha sido hasta ahora la práctica diagnóstica. Siguiendo a Sosa (2010): *“en el campo educativo la conceptualización del diagnóstico ha estado fuertemente influida por sus orígenes médicos, asociado al concepto de psicodiagnóstico. El poder de esta influencia ha sido de tal índole que se puede decir que gran parte de la actividad diagnóstica original en el mundo educativo ha seguido fielmente tanto los métodos y técnicas desarrolladas en el campo de la psicología como su evolución a través de modelos alternativos de psicodiagnóstico. El concepto de psicodiagnóstico fue introducido por H. Rorschach en 1921 para hacer referencia a un modo de diagnosticar la enfermedad mental, heredero del pensamiento filosófico sustancialista, en el que la sintomatología carece de valor en sí misma.”*

Algunas características de psicodiagnóstico serían las siguientes:

- 1) Predomina la observación y el registro, desconsiderando el tratamiento y la intervención directa.
- 2) Se centra fundamentalmente en lo patológico. No se interesa originariamente de los aspectos positivos, potenciadores de un mejor funcionamiento humano.
- 3) Fundamentalmente orientado hacia el individuo. No es el grupo ni la colectividad el objeto del conocer psicodiagnóstico.

- 4) Se trata de un intento de conocimiento que acentúa lo global frente a lo analítico y lo cualitativo frente a lo cuantitativo.

Otro de los riesgos es la tendencia a poner el foco en el déficit, con una mentalidad fija, y obviar los talentos y el potencial de desarrollo de la persona.

También existe el riesgo de la temporalidad, en el sentido de que la demanda de evaluación psicopedagógica suele llegar cuando el alumnado ya ha fracasado, y por lo tanto, la respuesta educativa que se diseña llega tarde.

Como alternativa a la tradición diagnóstica positivista, Sosa (2010) alude al modelo de evaluación psicopedagógica que Coll cimenta en el año 1991 en:

1. Una interpretación constructivista del aprendizaje escolar, según la cual el/la alumno/a aprende construyendo significados a partir de una interacción constante con el entorno en el que el/la profesor/a actúa de mediador/a entre el aprendiz y los contenidos culturales que pretende enseñar.
2. La convicción de que este aprendizaje se desarrolla en ámbitos escolares concretos, con características únicas e irrepetibles, lo que hace que el marco de la intervención (y, por tanto, de la evaluación) se sitúe en la propia escuela. La institución escolar puede ser estudiada e interpretada desde una perspectiva sistémica.

Más recientemente, las aportaciones de Elizondo también contribuyen a la formalización de un nuevo modelo de evaluación psicopedagógica.

Dicho lo anterior, lo que sí es evidente es la importancia que adquiere el contexto en la práctica educativa, pudiendo tener dicho contexto un matiz negativo (de barrera) o positivo (potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje). Se amplía la mirada más allá del individuo y se supera la mentalidad fija, partiendo de que la dificultad es fruto de la interacción de la persona con su contexto.

Presencia, participación y logros son los tres principios sobre los que pivota el DUA. La variabilidad humana (en contraposición al promedio), la

detección de barreras y el aprendizaje experto (profundo y significativo) son los tres ejes. Se trata de diseñar para todas y todos de tal manera que nadie quede fuera, como garantía de inclusión y equidad. Si aún realizando un diseño universal el individuo necesitase apoyos, se realizarían ajustes razonables.

También aparece de forma complementaria el modelo de respuesta a la intervención (Rtl) que se basa en la prevención temprana y se sitúa en el polo opuesto al modelo actual (modelo de espera al fracaso). También en este caso se focaliza en la instrucción, la cual ha de tener una naturaleza multinivel. Se interviene desde el momento en que se detecta alumnado en riesgo, sin esperar a que fracase-para posteriormente ser evaluado-y-diagnosticado con dificultades de aprendizaje.

Tanto el DUA como el modelo Rtl afectan al proceso de evaluación psicopedagógica, primeramente por el carácter preventivo que plantean (evitando la patologización del alumnado y focalizando en el diseño y la intervención temprana) y en segundo lugar, por la importancia que le dan al contexto (barreras e instrucción multinivel). Son por lo tanto dos herramientas avaladas por la ley actual en las que debemos seguir profundizando para personalizar el aprendizaje y hacer del sistema educativo un potenciador de potencialidades.

CONCLUSIONES

A día de hoy, la Administración, la normativa que de ella emanan, los criterios para la dotación de recursos, la organización y funcionamiento del centro educativo y la propia gestión de un aula siguen requiriendo el desarrollo de la labor docente desde los parámetros de una educación individualizada y de una respuesta a la diversidad más allá de los ejes diagnósticos.

El reto es importante e ineludible y no debemos dimitir en esa labor de búsqueda de pequeñas alianzas con diferentes agentes de la comunidad educativa, y muy especialmente con los docentes, para trabajar en ese impulso de mejora de la institución educativa en la que en estos momentos



nos encontramos desempeñando nuestra labor. Porque, como nos advierte Coll, citado por Elizondo (2021), no estamos en momento de discutir el enfoque, sino en pensar cómo vamos a llevarlo a cabo.

Son pues, grandes los retos que se nos presentan. El primero sería cómo podemos ajustar nuestra práctica profesional al cambio de paradigma que se nos presenta con la nueva ley. Siendo la inclusión y la equidad los dos principios clave donde se debe asentar la educación. El segundo cómo se puede transformar el proceso de la evaluación psicopedagógica para que no focalice exclusivamente en el individuo (siendo la patologización uno de los mayores riesgos) y preste más atención a las barreras (contexto).

El tercero sería evaluar trascendiendo la tiranía del promedio ¿se puede?, ¿qué cambios a nivel de lenguaje se deberían realizar para crear esa nueva realidad?, ¿seguiríamos hablando de alumnado “NEAE”, “NEE”, de “adaptaciones curriculares significativas o de acceso”, de diagnósticos clínicos...? En cuarto y último lugar, si la neurociencia avala que la variabilidad humana es la norma y no la excepción, ¿tendría sentido seguir hablando de “atención a la diversidad” entendido como alumnado que necesita una atención específica?

Estas son algunas de las preguntas que barruntamos como equipo, y que quisiéramos dar respuesta y continuidad en el próximo artículo que se realizará en el curso 2023-24. Estos serán los puntos que abordaremos:

- Modelo de diversidad. Superar el capacitismo. Mentalidad de crecimiento.
- Recogida de información: cuestionario para docentes y entrevista a las familias. Puntos clave.
- Proceso de acompañamiento al docente: identificación de barreras, diseño universal e instrucción multinivel.
- Proceso de acompañamiento a la persona: extracción de perfiles de neurodesarrollo, portfolio de talentos, perfil de salida.
- Informe psicopedagógico, cambiar el esquema para cambiar la mirada.
- Respuesta educativa: diseño, implementación, evaluación y seguimiento.
- Glosario: transformar el lenguaje para transformar la realidad.

Será nuestro intento de proponer un modelo de evaluación psicopedagógica coherente con una propuesta educativa inclusiva de acuerdo al DUA y al Rtl, con la esperanza de hacer un aporte a la práctica de orientación educativa, aludiendo a la naturaleza transformadora e innovadora que acompaña a nuestra práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS

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

Castiella, J; Sanz, A. y Úriz, N. (1989) *La Evaluación Psicopedagógica en la Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra.

Sosa Alonso, J.J. (2010). La nueva regulación de la evaluación psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Revista Currículum* 23, 81-102.

Gobierno de Navarra, Departamento de Educación (2023) Textos de orientación:

- *Profundización en la evaluación psicopedagógica (PERSPECTIVA DUA)*. Garcia Labiano Uxue, Gurrea Barricarte Montserrat, Jiménez Fernández Isabel, Martínez Monfouga Maider, Ultra Royo Patricia.
- *Aproximación conceptual básica al Modelo de Respuesta a la Intervención*. Adrián Torres Ángel, Blázquez Tobías Sonia, Calvo Medel Elena, Escorza Gonzalo Ana C., Gil Sesma M. Kristina, Primicia Donazar Susana.
- *Sistematización y protocolización de la respuesta a la diversidad y evaluación en un centro de educación infantil y primaria*. Oloriz Landa María, Sueskun Flamarike Elena.
- *Desarrollo del concepto de competencia en la normativa educativa actual*. Domblás García Ander, Fuertes Bermejo Nerea, González Zazpe Eva, Vidal Moreno Rita, Villanueva Liras Jose Antonio.

Página Web de CREENA, <https://creena.educacion.navarra.es/web/>

Junta de Andalucía (2017) *Protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa.*

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>

Coral Elizondo.

<https://sites.google.com/view/coralelizondo-orientacion/instrumentos/alumnado>

<https://sites.google.com/view/coralelizondo-orientacion>

<https://coralelizondo.wordpress.com/2021/12/12/evaluacion-psicopedagogica-capacitismo-o-inclusion/>



NUEVOS CONCEPTOS EN EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EL TRANSDIAGNÓSTICO

Autoría:

Silvia Benjumea Reyes
Blanca Amelia Conde Gómez
Amaya Moreno Iragui
Eva Urdiain Jiménez

Resumen:

El tratamiento transdiagnóstico, a diferencia de los tratamientos psicológicos comunes, busca identificar los componentes esenciales que se repiten frecuentemente en los problemas clínicos. De esta forma se tiene en cuenta toda la información sobre cada diagnóstico, se distingue lo específico del trastorno y lo que está en la base y es común al resto de diagnósticos.

Trasladado a la educación, trataremos de detectar los rasgos comunes que subyacen a la mayoría de las necesidades y dificultades que encontramos en el aula. De esta forma podremos intervenir de forma preventiva, realizando actuaciones para favorecer la salud mental y bienestar emocional de todo el alumnado, anticipándonos a la aparición de diferentes trastornos, necesidades y dificultades.

Palabras clave: Transdiagnóstico, psicología, salud mental, bienestar emocional, psicopatología, evaluación psicopedagógica, necesidades específicas de apoyo educativo, prevención, Fairburn, educación emocional.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: LAS VARIABLES TRANSDIAGNÓSTICAS EN EDUCACIÓN EN EL ALUMNADO NEAE

El término transdiagnóstico es una palabra compuesta derivada de “transversal” y “diagnóstico”. Fue acuñado en 2003 por Fairburn et al, tratando de explicar la constatación de procesos o núcleos psicopatológicos compartidos entre diversos problemas de salud mental.

El enfoque transdiagnóstico en la evaluación psicopedagógica se refiere a una perspectiva que trasciende los diagnósticos específicos de trastornos o condiciones particulares. En lugar de enfocarse únicamente en un diagnóstico específico, el enfoque transdiagnóstico considera los procesos subyacentes y las dificultades comunes que pueden estar presentes en varios trastornos o condiciones.

En otras palabras, el enfoque transdiagnóstico busca identificar y comprender los aspectos subyacentes del funcionamiento psicológico que pueden estar afectando el aprendizaje y el desarrollo en general, en lugar de centrarse únicamente en los síntomas o características específicas de un trastorno en particular.

Este enfoque resulta especialmente útil cuando se presentan trastornos o dificultades de aprendizaje y/o del desarrollo que no encajan claramente en una categoría diagnóstica específica, o cuando hay una superposición de síntomas que pueden ser comunes a varios trastornos.

Tanto en psicología como en educación constatamos frecuentemente, la comorbilidad entre trastornos (por ejemplo, trastorno por déficit de atención e hiperactividad o trastornos del espectro autista o del aprendizaje que cursan con ansiedad y/o depresión, trastornos del aprendizaje que van acompañados de dificultades en los procesos atencionales etc.)

Los problemas de salud mental no solo afectan el bienestar emocional de los individuos, sino que también pueden dificultar su capacidad para concentrarse, participar en actividades educativas y alcanzar su máximo potencial en el entorno escolar. Se ha evidenciado que los problemas de salud mental pueden tener un impacto significativo en los procesos cognitivos (atención, percepción, memoria, concentración) que median en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, disminuyendo el rendimiento y

el autoconcepto académico. Observamos, además, el notable incremento de problemas de salud mental en la población general y en la población infanto-juvenil.

A pesar de no tener datos actuales publicados en la Comunidad Foral de Navarra, el informe ‘Barómetro Juvenil sobre Salud y Bienestar 2021’ [1], elaborado por la Fundación Mutua Madrileña y Fundación FAD Juventud, indica que el porcentaje de población joven que declara haber tenido problemas de salud mental con mucha frecuencia ha aumentado del 6,2% en 2017 al 15,9% en 2021 (casi el doble de mujeres que de hombres).

En el ámbito de la Educación no hemos encontrado datos al respecto, por lo que en el presente trabajo pretendemos realizar una pequeña investigación para determinar los factores comunes subyacentes a las dificultades y necesidades que observamos en las aulas.

Consideramos el estudio de gran importancia puesto que, detectando las variables subyacentes a la mayoría de las necesidades específicas de apoyo educativo, podemos detectar esas dificultades comórbidas comunes para actuar de manera preventiva a nivel de aula y centro, basándonos en el desarrollo de competencias emocionales y personales.

En este sentido, nuestro estudio establece la hipótesis de que el alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo presenta un mayor índice de síntomas de malestar psicológico (internalizantes y externalizantes). Por otro lado, también puntúan más alto en indicadores de desprotección que el alumnado que no presenta necesidades específicas.

Es decir, si consideramos que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo muestra más problemas emocionales/psicológicos respecto a la población general, y a su vez, reconocemos que existe una superposición de síntomas y características en varios trastornos, se podrán abordar los aspectos emocionales comunes para tener un impacto positivo tanto en el proceso diagnóstico como en el desarrollo de estrategias de intervención más efectivas e **inclusivas**. Desde una mirada **socioemocional**, pretendemos establecer una base sólida para la implementación de intervenciones que puedan abordar dichas dificultades y promover un desarrollo óptimo a nivel preventivo.



Por este motivo nuestros objetivos de trabajo serán:

OBJETIVOS GENERALES:

- Estudiar la muestra investigada con el fin de identificar actitudes y variables emocionales, sociales y conductuales de las personas que forman el universo de la investigación.
- Comparar la existencia de diferencias significativas de los aspectos emocionales valorados entre alumnado con NEAE y alumnado normotípico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar problemas internalizantes en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y sin necesidades.
- Identificar problemas externalizantes en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y sin necesidades.
- Analizar los datos para confirmar o descartar la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

Pretendemos llevar a cabo un estudio epidemiológico descriptivo. Trataremos de analizar ciertas variables emocionales a través de la medición de uno o más de sus atributos.

El estudio lo llevaremos a cabo mediante el diseño observacional y la entrevista estructurada con el profesorado de los niños y niñas seleccionados.

A pesar de que la salud mental infanto juvenil se extiende desde el nacimiento hasta los 16 años y las necesidades específicas de apoyo educativo pueden perdurar toda la vida escolar del alumnado, hemos delimitado el estudio al alumnado de primaria puesto que tenemos más facilidad en el acceso a la muestra.

La muestra seleccionada corresponde al universo del alumnado que forman los niños y niñas de Educación Primaria (de 1º a 6º) escolarizados en centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra, concretamente, en C.P. de Larraga, C.P. de Funes y C.P. de Falces.

Más concretamente, para el grupo de investigación se seleccionan 5 sujetos de primaria con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y 5 sujetos normotípicos (no censados en EDUCA) de cada uno de los centros escolares mencionados. En total, la muestra de alumnado se conforma con 30 sujetos (15 sujetos para el grupo de investigación y 15 para el grupo control). Este muestreo se somete a proceso de codificación (se asigna número a cada sujeto).

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos son el test SPECI (Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil. Ediciones TEA) y el Protocolo de derivación a SSB (Documento de notificación a profesionales de los Servicios Sociales de situaciones de posible desprotección de menores. Agencia Navarra de Autonomía y Desarrollo de las Personas) que figuran en ANEXOS.

Procuraremos que tanto los sujetos con NEAE como los sujetos normotípicos formen parte del mismo nivel o curso para eliminar posibles sesgos derivados de la variable edad, así como del mismo género.

Podemos resumir los hallazgos detectados de la siguiente manera:

1.1. Grupo de investigación.

1.1.1. Indicadores de desprotección

- Socio-académico: 100% casos
- Riesgo cuidador: 66,6% casos
- Negligencia familiar: 46,6% casos
- Desmotivación estudio: 60% casos
- Maltrato emocional: 40% casos

1.1.2. Problemas emocionales (Riesgo o Problema)

- Factores internalizantes: 86,6% casos
- Factores externalizantes: 66,6% casos
- Total problemas: 73,3% casos

1.2. Grupo control

1.2.1. Indicadores de desprotección

Prácticamente en el 100% de los sujetos evaluados no se aprecian indicadores de desprotección. Tan solo en un caso aparece baja motivación al estudio.

1.2.2. Problemas emocionales

En el 100% de los sujetos del grupo control no se aprecian indicadores de problemas emocionales.

Como se había hipotetizado, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo presenta más indicadores de problemas internalizantes y externalizantes que el grupo de control. En relación a los indicadores de desprotección, también encontramos significatividad en los resultados: todos los sujetos de la muestra de NEAE presentan dificultades en el aprendizaje, mientras que ninguno de ellos/ellas en la muestra de control.

Esto nos indica que este alumnado, además de sus dificultades transitorias o permanentes para el acceso al aprendizaje, incluye además una situación de “desventaja emocional” respecto al alumnado sin dichas necesidades.

La presencia de indicadores de desprotección en el grupo investigado es mayor en el aspecto socio-académico y de baja motivación al estudio, seguido del riesgo en la figura del cuidador/a muy asociado a las condiciones socio-culturales desfavorecidas. Igualmente, la presencia de factores emocionales, tanto a nivel interno como a nivel externo, llega al 73,3% del alumnado NEAE.

Es evidente que la muestra estudiada no es representativa de la población, por lo que se sugiere la extensión de este estudio a todos los estudiantes de Navarra, desde infantil hasta educación Primaria siguiendo el modelo que se utiliza a nivel clínico.

Resultaría muy interesante elaborar en los centros protocolos para detectar la vulnerabilidad del alumnado en los diferentes aspectos de su desarrollo e intervenir con propuestas prácticas a nivel comunitario.

Igualmente, sería conveniente, poder realizar una investigación longitudinal, que permitiera comprobar la evolución de la salud mental del alum-

nado de infantil a lo largo de la escolarización en función de sus acontecimientos vitales y necesidades específicas de apoyo educativo.

CONCLUSIONES

El enfoque transdiagnóstico en la escuela ha demostrado ser una estrategia prometedora para abordar las dificultades de salud mental y mejorar el desarrollo académico de los y las estudiantes. A través de este enfoque, se busca trascender las categorías diagnósticas individuales y centrarse en los factores comunes subyacentes a los NEAE.

El enfoque transdiagnóstico en la escuela no solo se centra en la intervención, sino también en la prevención y promoción de la salud mental. Al abordar los factores subyacentes que contribuyen al desarrollo de múltiples trastornos, se pueden implementar estrategias preventivas que fomenten entornos escolares saludables y favorezcan el bienestar de todos los estudiantes.

Al adoptar un enfoque transdiagnóstico, se pueden identificar de manera más precisa y temprana las dificultades emocionales y de aprendizaje que afectan a los estudiantes. Esto permite una intervención más oportuna y personalizada.

Al centrarse en los factores comunes subyacentes, se puede tener una comprensión más profunda de las necesidades específicas de cada estudiante. Esto facilita la implementación de estrategias y apoyos adaptados a sus requerimientos particulares.

El enfoque transdiagnóstico promueve una perspectiva integradora que considera la interacción entre los aspectos emocionales, cognitivos y sociales del desarrollo de los y las estudiantes. Esto permite abordar de manera holística los desafíos que enfrentan, promoviendo su bienestar integral.

Al superar los límites de las categorías diagnósticas individuales, se puede optimizar la eficiencia y eficacia de las intervenciones en la escuela. Esto implica una mejor asignación de recursos y una mayor capacidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.



En resumen, el enfoque transdiagnóstico en la escuela ofrece una perspectiva innovadora y prometedora para abordar las dificultades de salud mental y desarrollo académico en los y las estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

■ Bibliografía:

- Alonso, P., Menchón, J. M., Pifarré, J., Mataix-Cols, D., Torres, L., & López-Solà, C. (2015). *Análisis transdiagnóstico del trastorno obsesivo-compulsivo y otros trastornos psiquiátricos en una muestra clínica*. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 8(3), 134-141.
- Bulik, C. M., Sullivan, P. F., Tozzi, F., Furberg, H., Lichtenstein, P., & Pedersen, N. L. (2006). *Prevalence, heritability, and prospective risk factors for anorexia nervosa*. *Archives of General Psychiatry*, 63(3), 305-312.
- Cuthbert, B. N., & Insel, T. R. (2013). *Toward the future of psychiatric diagnosis: The seven pillars of RDoC*. *BMC Medicine*, 11(1), 126.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). *Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A "transdiagnostic" theory and treatment*. *Behaviour Research and Therapy*, 41(5), 509-528.
- Krueger, R. F., Kotov, R., Watson, D., Forbes, M. K., Eaton, N. R., Ruggero, C. J., & Zimmermann, J. (2018). *Progress in achieving quantitative classification of psychopathology*. *World Psychiatry*, 17(3), 282-293.
- Nolen-Hoeksema, S., & Watkins, E. R. (2011). A heuristic for developing transdiagnostic models of psychopathology: Explaining multifinality and divergent trajectories. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 589-609.
- Pérez, V., & Menchón, J. M. (2011). *La evaluación psicopatológica transdiagnóstica: una herramienta útil para la investigación y la clínica*. *Clínica y Salud*, 22(1), 47-59.

- Simos, G., Bricolo, E., Karageorgiou, E., Papadelis, C., Braun, C., Papanicolaou, A., & Basile, L. F. H. (2007). *Identifying dyslexia in children from individual brain patterns*. *Journal of Child Neurology*, 22(3), 319-326.

■ Referencias Bibliográficas:

- Área Humana. (2018). *El transdiagnóstico. ¿Qué es y por qué supone una evolución tan importante en la terapia psicológica?* Área Humana.
<https://www.areahumana.es/transdiagnostico-en-terapia-psicologica/#P-Y-en-relacin-a-la-Psicologa-o-a-la-Psiquiatra-Qu-se-entiende-por-un-tratamiento-transdiagnostico-Qu-diferencias-hay-con-uno-convencional-o-tradicional>
- Consejo General de la Psicología de España. (2022). *Prevención de los Problemas Emocionales en el Contexto Educativo: eficacia del Protocolo Unificado para el tratamiento transdiagnóstico para adolescentes*. Consejo General de la Psicología de España.
<https://www.infocop.es/viewarticle/?articleid=19798>
- Escaño, A. (2022). *Tratamiento transversal basado en la educación y manejo de las emociones (EDTP)*. La Mente es Maravillosa.
<https://lamenteesmaravillosa.com/tratamiento-transversal-basado-en-la-educacion-y-manejo-de-las-emociones-edtp/>
- Genise, N. (2021). *Movimiento transdiagnóstico: el nacimiento de un nuevo paradigma psicopatológico*. PSYCIENCIA.
<https://www.psyciencia.com/movimiento-transdiagnostico-psicopatologia/>
- González Pando, David, Cernuda Martínez, José Antonio, Alonso Pérez, Fernando, Beltrán García, Palma, & Aparicio Basauri, Víctor. (2018). *Transdiagnóstico: origen e implicaciones en los cuidados de salud mental*. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38(133), 145-166.
<https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352018000100008>

Sánchez, R.M. (2021). *El enfoque transdiagnóstico en psicología surge como alternativa al modelo categorial, incidiendo en los factores etiológicos de los diversos padecimientos*. *Mente y Ciencia*.

<https://www.menteyciencia.com/transdiagnostico-en-psicologia-bases-e-implicaciones/>

Velázquez, L.M. (2020). *Un nuevo modo de entender la psicopatología: el transdiagnóstico*. *Psicositio*.

<https://www.psicositio.com/blog/entender-psicopatologia-transdiagnostico/>



ANEXOS

TABLA I. VALORACIÓN DE EXISTENCIA DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

TABLA ALUMNADO NEAE PROBLEMAS EMOCIONALES															
ÁMBITOS INDICADORES DE DESPROTECCIÓN. CUESTIONARIO DESPROTECCIÓN SSB	CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS ANALIZADOS														
	TDAH			DI			DEA			TEL			Condiciones personales o de historia escolar		
	SUJ. 1	SUJ. 2	SUJ. 3	SUJ. 4	SUJ. 5	SUJ. 6	SUJ. 7	SUJ. 8	SUJ. 9	SUJ. 10	SUJ. 11	SUJ. 12	SUJ. 13	SUJ. 14	SUJ. 15
Socio-Académico	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Riesgo cuidador	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	No
Negligencia	Si	No	Si	Si	No	Si	No	No	No	No	No	No	Si	Si	No
Baja motivación al estudio	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	No	Si	No	Si
Maltrato emocional	Si	No	Si	Si	No	No	No	Si	No	No	Si	No	No	Si	No
SPECI. PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA															
Problemas internalizantes	Riesgo	Riesgo	Riesgo	Probl.	Probl.	Riesgo	Probl.	No	No	Probl.	Riesgo	No	Probl.	Probl.	Riesgo
Problemas externalizantes	Probl.	Riesgo	Riesgo	Riesgo	Probl.	Probl.	Probl.	No	No	Probl.	No	No	Probl.	No	Riesgo
Total	Probl.	Riesgo	Probl.	Probl.	Probl.	Probl.	Probl.	No	No	Probl.	No	No	Probl.	Probl.	Riesgo

TABLA II. VALORACIÓN DE EXISTENCIA DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN ALUMNADO SIN NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (del mismo curso y sexo que la muestra de alumnado NEAE)

TABLA ALUMNADO GRUPO CONTROL: NO DERIVADO/A, RENDIMIENTO NORMALIZADO															
ÁMBITOS INDICADORES DE DESPROTECCIÓN. CUESTIONARIO DESPROTECCIÓN SSB	CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS ANALIZADOS														
	SUJ. 1	SUJ. 2	SUJ. 3	SUJ. 4	SUJ. 5	SUJ. 6	SUJ. 7	SUJ. 8	SUJ. 9	SUJ. 10	SUJ. 11	SUJ. 12	SUJ. 13	SUJ. 14	SUJ. 15
Socio-Académico	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Riesgo cuidador	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Negligencia	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Baja motivación al estudio	No	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No						
Maltrato emocional	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
SPECI. PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA															
Problemas internalizantes	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Problemas externalizantes	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Total	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

*Probl.: Problema.

ESTUDIO DE LA PRUEBA NEPSY-II

Autoría:

Ainhoa Navarro Oscoz

Amaia Albizu Gabari

Eliana Albeniz Ordoyo

Izaskun López Olabarria

M^a Teresa Echamendi Zalba

Trabajo presentado en cumplimiento de los requisitos
del Negociado de Orientación Educativa
2022/2023

Resumen:

El presente estudio se ha centrado en el análisis de la prueba Nepsy-II. Los objetivos son la familiarización con la pasación, el conocimiento de los aspectos que valora, la aplicación de la prueba, análisis de situaciones o casuísticas en las que la Nepsy-II puede aportarnos información relevante para determinar la respuesta educativa y para la propia evaluación, y para finalizar, las conclusiones. Para ello se ha revisado el material: manual de aplicación, manual clínico y de interpretación, ambos cuadernillos de anotación (3-4 años y 5-16 años) y ambos cuadernillos de respuesta.

ANTECEDENTES

Las razones principales por las que hemos decidido realizar este estudio son, por un lado, tener un instrumento más para complementar las evaluaciones psicopedagógicas y, por otro, familiarizarnos con una prueba que se pasa en el ámbito sanitario.

OBJETIVOS

- Familiarizarnos con la pasación para aprovechar la prueba al máximo.
- Conocer los aspectos que valora la prueba.
- Aplicación de la prueba.
- Análisis de situaciones o casuísticas en las que la Nepsy-II puede aportarnos información relevante para determinar la respuesta educativa y para la propia evaluación.
- Conclusiones.

TAREAS REALIZADAS:

- Revisión del material.
- Pasación de algunos apartados de la prueba.
- Puesta en común.

ÍNDICE

1. Valoración de la utilidad de la prueba y pasación de la misma
2. Dominio de Cognición/Percepción social
3. Dominio de Memoria y aprendizaje
4. Dominio de Atención y Funciones ejecutivas
5. Otros dominios
6. Conclusiones
7. Materiales revisados
8. Anexos

1. VALORACIÓN DE LA UTILIDAD DE LA PRUEBA Y PASACIÓN DE LA MISMA

La NEPSY II es una batería neuropsicológica que puede aplicarse desde los 3 años hasta los 16 años y 11 meses. En función de las edades tiene pruebas diferentes de cada aspecto.

Valora 6 dominios cognitivos: Atención y funciones ejecutivas, lenguaje, percepción social, procesamiento visoespacial, memoria y aprendizaje y sensoriomotor. Para la valoración de estos dominios, la batería consta de 32 pruebas y 4 tareas de memoria demorada que se pueden ver de manera resumida en el Anexo I.

Es una prueba que valora muchísimos aspectos y que exige una preparación anterior por parte de la persona evaluadora, tanto para su aplicación como para la interpretación de los resultados. Aun así, es una prueba interesante para complementar aspectos en los que queramos profundizar o que no son valorados por un test o escala de funcionamiento intelectual. Esta es una prueba que consideramos de segunda opción, que la utilizamos después de pasar un WISC V, para evaluar determinados aspectos de forma más exhaustiva.

En este sentido, en el manual de aplicación del WISC V, en la página 11, expresa que puede utilizarse en combinación con algunas pruebas de la Nepsy II. Este uso combinado permite incorporar en la evaluación del niño o niña información acerca de las relaciones entre la aptitud intelectual y otros dominios no evaluados en el WISC V como pueden ser la percepción social (por ejemplo, reconocimiento de emociones) u otros evaluados de una manera más simple en el WISC V.

La NEPSY II es flexible a la hora de poder elegir el nivel de aplicación que se quiera llevar a cabo, ya que se puede optar entre realizar:

- 1) Evaluación general: proporciona una evaluación breve a través de los 6 dominios (45 min. – 1 hora).
- 2) Evaluaciones diagnósticas y selectivas: el profesional puede elegir pruebas individuales para evaluar aspectos específicos o adaptarse a las necesidades de evaluación, o una batería específica de pruebas en función de diagnósticos concretos (tiempo variable).



- 3) Evaluación comprehensiva del estado neuropsicológico del niño, aplicando todas las pruebas apropiadas para su edad (90 min. – 3 horas).

Hemos centrado nuestra atención en los dominios de Atención y funciones ejecutivas, percepción social y memoria y aprendizaje, tras considerar que para el resto de dominios hay pruebas específicas que pueden recoger una información más exhaustiva que la Nepsy II.

2. DOMINIO DE COGNICIÓN/PERCEPCIÓN SOCIAL

Consideramos que el dominio de **Percepción Social** puede ser muy útil porque hay muy pocas pruebas que valoren este aspecto. Este dominio tiene dos pruebas: reconocimiento de emociones y teoría de la mente.

La prueba de reconocimiento de emociones, nos ha resultado difícil de aplicar en edades tempranas, porque la consigna es compleja y difícil de entender para niños y niñas de 3 años. Asimismo, vemos la necesidad de tapar las caras que no se trabajan en el momento, ya que en cada página del cuaderno de estímulos aparecen 2 o más ítems. En la pasación de esta prueba hemos comprobado que el hecho de que las imágenes se muestren en blanco y negro condiciona la actitud que tiene el niño o niña hacia el ejercicio, mostrándose menos motivado por los estímulos que se le presentan.

La prueba de **teoría de la mente** tiene dos partes, la verbal y la contextual. En la verbal se narran unas historias en las que el o la alumna tiene que expresar qué cree que otras personas están pensando. En la segunda parte, la contextual, tiene que identificar qué cara pondría la persona en una situación concreta que aparece dibujada en el cuaderno de estímulos. Depende del tipo de procesamiento que tengan más desarrollado, verbal o visual, les será más fácil o complicado desarrollar una de las partes u otra. Puede ser interesante ver como responde en un caso u en otro.

El dominio de teoría de la mente nos parece muy interesante para pasar a alumnado con TEA o problemas con destrezas sociales. Sería conveniente aplicar además la prueba de Memoria de Caras, del dominio de Memoria y Aprendizaje.

3. DOMINIO DE MEMORIA Y APRENDIZAJE

En el dominio de **Memoria y aprendizaje**, las pruebas de memoria de caras y las de memoria demorada son pruebas poco habituales en otras baterías. Normalmente se valora la memoria de trabajo con pruebas que son rápidas, de respuesta inmediata, y la memoria demorada y el proceso de recuperación generalmente no se valora. Tenemos memoria de caras, de diseño (visoespacial) y de lenguaje (verbal). Pasar estas pruebas exige a la orientadora u orientador organizarse con respecto al orden y los tiempos en los que las va a aplicar. En lo que respecta a **Memoria de caras y memoria de caras demorada**, la demorada se debe pasar 15-25 minutos después de la memoria de caras. Se hace la de **diseño**, y a los 15-25 minutos la **demorada de diseños**. Se hace la prueba de **lista de palabras**, y a los 25-35 minutos **lista de palabras demorada**. La prueba de **memoria de nombres**, 25-35 minutos después se realiza la prueba de **memoria de nombres demorada**. La de memoria narrativa en cambio no tiene una aplicación demorada. Las verbales tienen estipulados 25-35 minutos entre la prueba y la prueba demorada, y la de caras y la de diseños, 15-25 minutos. Nos parece muy interesante la prueba de **memoria narrativa**, ya que valora memoria con material verbal organizado en condiciones de:

- 1) Recuerdo libre
- 2) Recuerdo guiado
- 3) Reconocimiento

Para la interpretación de los resultados obtenidos en este dominio, consideramos muy útil la lectura de las páginas 133-144 del Manual Clínico y de interpretación. Por otro lado, es interesante consultar las páginas 8-10 del Manual clínico y de Interpretación en las que se informa acerca de los distintos aspectos que se valoran en este dominio.

4. DOMINIO DE ATENCIÓN Y FUNCIONES EJECUTIVAS

En lo que respecta al dominio de Atención y Funciones ejecutivas, sería muy interesante ser capaces de analizar qué pruebas valoran menos aspectos o pueden estar menos contaminados por otros que no queremos

valorar. Hay algunas pruebas que nos parece que van más dirigidas a valorar una función en concreto y otras pruebas que pueden estar influidas por diferentes funciones o a través de diferentes estímulos (visuales o auditivos), por lo que los resultados pueden deberse no sólo al aspecto que se quiere valorar sino a la intervención de otras variables.

En este sentido, nos parece muy interesante la prueba de **inhibición**. Podemos encontrar pruebas que valoren la inhibición en otras baterías (por ejemplo, la prueba de Interferencia del ENFEN) pero en ellas los estímulos son palabras, por lo que la capacidad de lectura del alumno o alumna puede estar influenciando. Por eso mismo, consideramos positivo que la Nepsy-II valore la inhibición utilizando elementos geométricos. Esta prueba está compuesta de tres tareas diferentes: nombrar con rapidez, la siguiente tarea tiene criterio de distracción y rapidez y la tercera son dos criterios a tener en cuenta y aquí la capacidad de inhibición que hay que tener es grande. Cuando la tarea tiene una exigencia mayor se ve si el alumno o alumna comete más fallos o no. La prueba permite profundizar en este aspecto.

La pasación nos parece complicada sobre todo si el alumno o alumna es una persona rápida, y quizá es interesante grabar la pasación de la prueba para poder luego completar la corrección o aplicarla entre dos personas, puesto que en muchos momentos hay que hacer observaciones conductuales a la vez.

5. OTROS DOMINIOS

Consideramos que el dominio del lenguaje es recogido de manera completa en otras pruebas como el CELF V (Test de Evaluación Clínica del lenguaje). Determinadas pruebas de la Nepsy II pueden completar el estudio de algunos aspectos que se ven más afectados en los resultados del WISC-V, como las funciones ejecutivas, la memoria y visoespacial.

6. CONCLUSIONES

El tiempo establecido para la realización de este trabajo no ha permitido realizar un estudio exhaustivo de la prueba como para compararla con otras de uso habitual, como pueden ser el WISC V y Enfen. Sería interesante realizar un registro comparativo entre pruebas y los aspectos que valoran.

La Nepsy II es una prueba que por su complejidad requiere mucha preparación. Habitualmente no se encuentra en los centros educativos por lo que los orientadores y orientadoras deben solicitarla en préstamo. Como consecuencia de ello, el tiempo para la preparación es más reducido y dificulta un conocimiento profundo de la misma.

Hemos identificado algunos aspectos a mejorar:

En la prueba de comprensión de instrucciones en el cuadernillo de anotación, sería de ayuda que apareciera cual es la respuesta correcta, de esta manera sería más fácil la corrección de la misma.

La prueba de cubos tiene construcciones tridimensionales y es difícil de valorar con la rapidez que precisa la pasación.

En procesamiento visoespacial, en la prueba de estatua, es interesante realizar la valoración entre dos personas o grabarlo, puesto que hay que observar los movimientos que realiza la persona evaluada, anotar las observaciones conductuales y aplicar los distractores.

7. MATERIALES REVISADOS

El material revisado para la realización de este trabajo ha sido el siguiente:

- * Manual de aplicación
- * Manual clínico y de interpretación
- * Cuadernillos de anotación (3-4 años)
- * Cuadernillos de anotación (5-16 años)
- * Cuadernillos de respuesta (3-4 años)
- * Cuadernillos de respuesta (5-16 años)



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / WEBGRAFÍA

Pearson Clinical España. *Nepsy II, evaluación neuropsicológica infantil.*

<https://www.youtube.com/watch?v=tbjBvcnxLk4>

ANEXOS

Anexo I. Pruebas Nepsy II

DOMINIO	PRUEBAS
Atención y funciones ejecutivas	6 pruebas
Lenguaje	7 pruebas
Memoria y aprendizaje	7 pruebas
Funcionamiento sensoriomotor	4 pruebas
Procesamiento visuoespacial	6 pruebas
Percepción/Cognición social	2 pruebas



BARRERAS Y FORTALEZAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autoría:

Alicia Burguete Elarre (CPEIP Príncipe de Viana, Olite-Erriberri)

Alicia Sola Mateo (CPEIP Teresa Bertran Lis, Cadreita)

Ane Osés Zubiria (CPEIP Virgen del Soto, Caparroso)

Kristina Gil Sesma (CPEIP EL Castellar, Villafranca)

Sugoi Etxarri Zabaleta (CPEIP Príncipe de Viana, Olite-Erriberri)

Resumen:

A través de este trabajo, se ha querido aportar una herramienta que acompañe a las y los profesionales de la enseñanza en el camino hacia la educación inclusiva: un documento de registro para detectar barreras y fortalezas del aprendizaje y plantear propuestas de mejora a partir de ellas. Para ello, se han definido los conceptos clave basándose en la bibliografía y se han consultado diferentes fuentes para la elaboración de las posibles barreras y fortalezas a observar. Se considera que esta herramienta podrá servir para realizar cambios en el contexto educativo que redunden en una mejora para toda la comunidad educativa, en el camino hacia una educación más inclusiva.

Palabras clave: Barreras, fortalezas, educación inclusiva, enseñanza-aprendizaje, evaluación sociopsicopedagógica.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de trabajo aborda el tema de las barreras y fortalezas para el aprendizaje y la participación que se instituye en el marco de la educación inclusiva. Ante los cambios en el sistema educativo y la inminente necesidad de atender a la diversidad en las aulas, se ve la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico ecológico.

En dicho trabajo se realiza un análisis conceptual de los términos fortaleza y barrera para el aprendizaje y la participación y se crea un documento con ítems relativos a dichos conceptos que influyen en el aprendizaje del alumnado para elaborar un plan de mejora en cada uno de sus apartados.

Se determina como objetivo facilitar el proceso de mejora de la enseñanza-aprendizaje, mediante la elaboración de un documento que recoja las barreras y fortalezas, en pro de una educación inclusiva, que sirva para dar una respuesta educativa más personalizada.

MARCO TEÓRICO

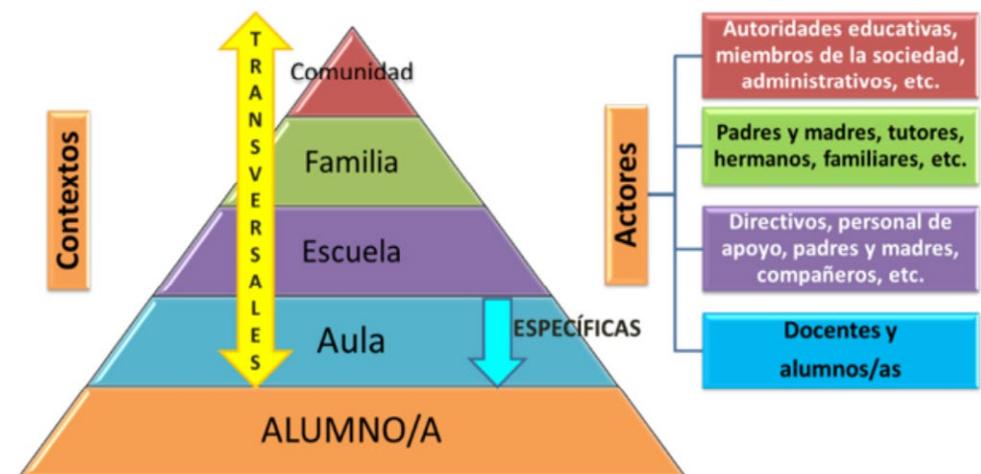
Como se ha dicho en la introducción, el presente trabajo se enmarca dentro de la educación inclusiva. La UNESCO define la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todo el alumnado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular la educación para todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre

cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y alumnado se sientan cómodos/as ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005).

Para cumplir dicho propósito, es necesario un cambio de visión teniendo presente las barreras y fortalezas existentes en el aprendizaje. Las barreras las definen como todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (Covarrubias, 2019). A esta definición, se añadiría el factor personal. En la misma línea, se consideran fortalezas aquellos factores contextuales y personales facilitadores del aprendizaje.

JESÚS A. TRUJILLO HOLGUÍN, ALMA C. RÍOS CASTILLO Y JOSÉ GARCÍA LEOS (COORDS.)

Fig. 2. Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos y actores.



METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En un primer paso se expone la necesidad de introducir en las evaluaciones y planes de mejora las fortalezas y barreras que influyen en el aprendizaje del alumnado. Se realiza una exposición de las ideas previas que el grupo de trabajo tiene sobre este concepto y se procede a identificar las carencias que se observan en la práctica profesional en torno a estos conceptos.

Por un lado, se constata la necesidad de definir los conceptos de barreras y fortalezas y recoger la información existente del tema. Por otro lado, se identifica la necesidad de un instrumento unificado y completo de barreras y fortalezas, como base importante sobre el que diseñar la respuesta educativa.

Para ello, se revisa la bibliografía y las acciones de diferentes países a través de la base de datos de Google Académico, tomando como guía un instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado

realizado por la Generalitat Valenciana (Servei Psicopedagògic Escolar, s.f.); el Plan de actuación personalizado de Chiralt Sánchez, Diana (sf).

A continuación, durante las sesiones de coordinación se reflexiona sobre los datos recopilados y se toman decisiones sobre el trabajo a presentar, detectando las áreas principales. El análisis se referenció en los siguientes apartados de barreras y fortalezas: Socioeconómicas, Infraestructura, Actitudes, Organización, Sociofamiliares, Comunicativas, Metodológicas y Personales del alumna o alumno.

Por último, con este análisis se ha elaborado un documento completo de registro con numerosos ítems que facilitan la detección de barreras y fortalezas. También incluye un apartado de observaciones y otro para introducir propuestas de mejora. Todo ello, con el fin de elaborar una respuesta educativa acorde con el contexto y características concretas del alumno o alumna.

Tabla 3.1

FORTALEZAS Y BARRERAS EN EL APRENDIZAJE

NOMBRE DEL ALUMNO/A

CURSO ESCOLAR

GRUPO

TUTOR/A

SOCIOECONÓMICAS				
Marcar: F fortalezas B barreras"		FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Nivel económico familiar.			
	Posibilidad de materiales: ropa, alimentación, material didáctico personal, material fungible básico, posibilidad económica de extraescolares, salidas del grupo o actividades dentro y fuera del centro que impliquen coste adicional.			
	Distancia entre el hogar y el centro, así como posibilidad para trasladarse.			
	Tiempo empleado en traslados debido a la distancia de la vivienda con respecto al centro: rutas del bus escolar, etc.			
	Acceso a biblioteca, internet o posibilidad de reunirse con compañeros- compañeras.			
	Zona con servicios y prestaciones significativas.			
	Condiciones de la vivienda.			
	Zona o lugar de estudio en la vivienda.			
	Estimulación en los primeros años de vida.			
INFRAESTRUCTURA				
		FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Condiciones del edificio o centro educativo.			
	Condiciones de salubridad e higiene.			
	Accesibilidad física al centro educativo.			
	Ventilación, iluminación, espacio del aula para el desarrollo de las actividades.			
	Espacios, aulas, talleres o materiales en el centro para dar medidas de respuesta como agrupamientos flexibles o desdobles.			
	Vías principales de comunicación en el entorno y acceso al centro.			
	Accesibilidad tecnológica y digital en el centro: acceso a las TIC, Conexión intra e internet, etc.			
	Ayudas técnicas y productos de apoyo individual.			
	Acceso a las diferentes dependencias y estancias del centro.			

ACTITUDES			
	FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Prácticas relacionales entre alumnado de inclusión/rechazon. Convivencia		
	Actitudes sobreprotectoras de docentes y/o compañeros- compañeras.		
	Prejuicios por condición de género, raza, religión, condición sexual...		
	Bajas o altas expectativas docentes.		
	Actitudes negativas/ positivas por parte de docentes y/o compañeros- compañeras.		
	Nivel de implicación por parte del profesorado.		
	Sensibilización e implicación en políticas, culturas y/o prácticas inclusivas en el centro.		
ORGANIZACIÓN			
	FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Agrupaciones o desdobles por niveles y/o capacidades.		
	Prácticas metodológicas que potencien y desarrollen competencias.		
	Modernización, adecuación y actualización de la función docente.		
	Coordinación de Equipos Docentes o Equipos Interciclos.		
	Apertura a la participación de las familias por parte del centro.		
	Existencia de Plan de acogida inclusivo.		
	Evaluaciones centradas en la persona.		
	Funcionamiento efectivo de Ciclos, Servicio de Orientación, Tutorías, , Consejo Escolar, Comisión de Convivencia,CREENA..		
	Procesos de matriculación, solicitud de becas comedor, transporte, ayudas al estudio, MEC...		
	Documentos organizativos del centro inclusivos: PEC, PGA, PAD, PAT...		
	Organización en el trabajo de docentes especialistas.		
	Coordinación entre agentes del entorno para la búsqueda y utilización de recursos.		
	Ratios.		
SOCIOFAMILIARES			
	FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Ambiente comunitario: actividades culturales- deportivas, colectivos implicados con la infancia...		
	Participación de la familia de las actividades del centro: tutorías, reunión de familias, escuelas de familias, AMPYMA, etc.		

	Participación e implicación de la familia en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del alumno- alumna.		
	Relaciones familia-escuela.		
	Comunicación lingüística con la familia. Idioma		
	Indicadores de protección/ desprotección.		
	Respuesta familiar a la intervención de: Servicios Sociales, EAIA, PEIF, Menores...		
	Expectativas familiares.		
COMUNICATIVAS			
	FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Calidad de la comunicación entre profesorado y alumnado.		
	Uso de lenguaje comprensible, comprensivo, asertivo, motivador y empático con el alumnado.		
	Espacios y tiempos de comunicación personal menor- profesorado tutor, menor-docente.		
	Interacciones comunicativas por desconocimiento de las lenguas oficiales.		
	Conocimiento por parte del Equipo Docente de Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de comunicación.		
	Conocimiento por parte del alumnado del SAAC del alumno- alumna.		
METODOLÓGICAS			
	FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Currículos flexibles.		
	Contenidos curriculares vinculados a experiencias previas y vida cotidiana.		
	Exigencias curriculares apropiadas a su etapa de desarrollo psicológico y físico, (Principio de Realidad).		
	Correlación de contenidos.		
	Adecuación de los contenidos curriculares al proceso de aprendizaje del alumno en cuanto a cognición, ritmo o estilo.		
	Adaptación de la programación didáctica a los principios del DUA.		
	Utilización o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo (facilitadores multimodales: sonoros, gráficos, simbólicos o gestuales).		
	Coordinación docente en la implementación de los ajustes, adaptaciones en programaciones personales.		
	Transversalidad en la programación de contenidos de las diferentes áreas.		
	Reforzamiento o generalización de los aprendido. (MODELO DE APRENDIZAJE SOSTENIBLE).		
	Planificación en la organización, selección y secuenciación de los contenidos.		

	Estilo docente: flexible, democrático y comunicativo.		
	Utilización de metodologías activas que favorezcan prácticas inclusivas.		
	Unidades didácticas o ABP adaptados y ajustadas para la atención a toda la diversidad de alumnado.		
	Utilización prioritaria y masiva de materiales impresos: libros de texto, cuadernillos, manuales.		
	Atención a las inteligencias múltiples, diferentes ritmos de aprendizajes o estilos diversos de afrontamiento a las tareas.		
	Evaluación centrada en los conceptos y escasa atención al proceso de adquisición y competencia.		
CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LA ALUMNA O ALUMNO			
	FORTALEZAS Y BARRERAS	OBSERVACIONES	PROPUESTA DE MEJORA
	Rol que ocupa el alumno- alumna dentro de la familia. (Responsabilidad ejercida en el nucleo familiar)		
	Adaptación a los cambios familiares.		
	Adaptación al entorno, centro, aula...		
	Flexibilidad y adaptación a las normas.		
	Capacidades intelectuales necesarias .		
	Capacidades comunicativas.		
	Habilidades sociales con los iguales.		
	Habilidades sociales con personas adultas: profesorado u otras.		
	Autoestima y autoconcepto.		
	Tendencia al optimismo/pesimismo.		
	Capacidad de autoevaluación y de autoreflexión .		
	Interés y motivación para el aprendizaje.		
	Atención y concentración en las tareas.		
	Reacción ante una actividad nueva.		
	Superación de dificultades, tolerancia a la frustración.		
	Autonomía ante una actividad conocida.		
	Tenacidad y constancia en el trabajo		
	Capacidad para pedir ayuda.		
	Aceptación de la ayuda.		
	Hábitos de estudio.		
	Realización de actividades extraescolares y ocio.		

CONCLUSIONES

Con este documento, se aporta una herramienta útil para hacer evaluaciones psicopedagógicas, con un enfoque más inclusivo y teniendo en cuenta factores contextuales que normalmente no se recogen. Así, se transitaría de una respuesta educativa basada en una evaluación psicopedagógica a una sociopsicopedagógica.

Asimismo, el análisis de las propuestas de mejora del citado documento servirán para realizar cambios en el contexto educativo que redunden en una mejora para toda la comunidad educativa. Todo ello hará que se camine hacia una educación más inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Servei Psicopedagògic Escolar (s.f.). *Documento Para Consulta de Barreras, Fortalezas y Orientaciones SPE A-12*. Evaluación sociopsicopedagógica.

<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/avaluacio-sociopsicopedagogica>

Chiralt Sánchez, Diana. (sf). *Plan de actuación personalizado*. Mestre a casa.

https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500014545935&name=DLFE-2233533.pdf



ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EN LA ETAPA DE PRIMARIA

Autoría:

Mercedes Sancena Arpide

Beatriz Ripero Larráyo

Oihane Guembe Martínez

Enrique Erdozain Arriba

TRABAJO BARAÑAIN PRIMARIA GRUPO 2

“Profesorado, familias y sociedad en general, debemos entender que la diversidad es un tesoro, que la inclusión nos enriquece, y que dentro de ella, la inteligencia y, más concretamente las altas capacidades, no es algo que deba esconderse, sino algo que siempre suma.” Rosabel Rodríguez

Resumen:

Este trabajo pretende ofrecer a los centros educativos una herramienta que dé estabilidad y continuidad a la respuesta educativa del alumnado con altas capacidades.

Se trata de una herramienta digital que busca facilitar al profesorado la reflexión, toma de decisiones y aplicación de la medida educativa de Enriquecimiento Curricular. Es un documento práctico que permite recoger, revisar y realizar un seguimiento de las medidas acordadas a lo largo de toda la etapa o escolaridad del alumnado.

Además contribuye a la elaboración compartida y traspaso de información entre los diferentes agentes educativos (equipo docente, familia, servicios externos, alumnado) que intervienen con el alumno/a.

Palabras clave: Enriquecimiento curricular, altas capacidades, herramienta digital, respuesta educativa, medida educativa, PEI.

JUSTIFICACIÓN Y MARCO LEGAL

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, considera al alumnado con altas capacidades alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y señala en su artículo 71 y 76 que corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por sus altas capacidades intelectuales pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. Asimismo los centros educativos deben de tener en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje de este alumnado como recoge la Orden Foral 4/2017 que regula la evaluación en la ESO.

Para dar respuesta a ello los centros educativos establecerán programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades que permitan al alumnado con altas capacidades intelectuales desarrollar al máximo sus capacidades tal y como recoge LOMLOE y se concreta en la Orden Foral 67/22 y Orden Foral 79/22 que establecen los currículos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria recogen en sus artículos 16 y 20 respectivamente.

Así el Enriquecimiento Curricular (EC) constituye una de las medidas ordinarias dirigida al alumnado con altas capacidades como señala la Orden Foral 93/08 que dedica el capítulo IV al alumnado con altas capacidades y será recogido en un documento denominado Programa Específico de Intensificación (PEI).

Tal y como recoge el manual del Modelo de Intervención en Navarra, un currículo enriquecido consiste en personalizar la enseñanza del alumnado mediante el diseño de un plan sistemático que implica experiencias ricas y variadas y supone realizar ajustes, dentro del contexto de aula, que pueden estar en el contenido o en las estrategias de enseñanza y deben estar basadas en las características del alumnado para los que están pensadas.

Entendemos que el enriquecimiento curricular no debe suponer más trabajo para el alumnado, ni una anticipación o adelanto de contenidos de cursos superiores, no es un “darle más” sino “darle en lugar de”.

Asimismo valoramos que el enriquecimiento debe de contribuir a motivar al alumnado, despertar su curiosidad y promover la comunicación entre el alumnado y entre profesorado y familia.

Este marco legislativo proporciona un reconocimiento del alumnado con altas capacidades aunque en la práctica y realidad de las aulas se observa que la respuesta educativa hacia el alumnado con altas capacidades no llega a implantarse de forma sistemática y adecuada.

El profesorado en ocasiones se encuentra con alumnado que llama la atención por su capacidad de aprender y tiene la sensación de que no sabe qué o cómo hacer para atenderles adecuadamente.

En el prólogo del Modelo de Intervención con el alumnado con altas capacidades en Navarra, Rosabel Rodríguez expone que son: conocer, ver y atender, las tres etapas que comprenden el proceso de entender las altas capacidades intelectuales.

Con el objetivo de dar respuesta a todo lo planteado anteriormente, en este trabajo nos hemos centrado en el “atender” bajo los principios de una escuela inclusiva y personalizada para poder dar una respuesta educativa a las necesidades que presenta este alumnado.

Por todo ello consideramos necesario elaborar una herramienta práctica que facilite al profesorado la reflexión, toma de decisiones y aplicación de las medidas acordadas y que acompañe al alumnado durante toda su escolaridad.

Con este fin, el documento elaborado permite ver las medidas que se han aplicado en cursos anteriores y el actual y posibilita realizar un seguimiento así como introducir mejoras de un curso a otro en función de las necesidades que presenta en ese momento evolutivo.

Pretendemos que sea una herramienta digital que favorezca la elaboración compartida y traspaso de información entre diferentes agentes educativos: equipo docente, familia, servicios externos. Concretamente que sea una herramienta que facilite la comunicación entre el equipo docente y las familias y permita informar al propio alumnado respecto a la respuesta educativa que se le va a dar.



PROCEDIMIENTO

Se ha llevado a cabo una revisión de los artículos publicados en los textos de orientación publicados hasta el momento para verificar si se ha trabajado este tema previamente. Apenas se hace mención al RE-EC como medida de atención a la diversidad. Sin embargo, hay trabajos en torno a otras medidas (RE-ACA, ACS) en las diferentes etapas educativas (desde Educación Infantil hasta Formación Profesional).

En el último de los textos publicados (recogido en la bibliografía), encontramos un artículo “Material específico dirigido a alumnado con capacidad alta y altas capacidades” que puede ser útil para la atención de este alumnado.

Se han puesto en común los diferentes modelos y recursos de los que disponemos el grupo de trabajo en los centros para dar respuesta a las altas capacidades, en concreto para realizar y llevar a cabo un enriquecimiento curricular. Además, se ha tomado de referencia el “*Modelo de intervención con el alumnado con altas capacidades en Navarra*” a la hora de elaborar la nueva herramienta de enriquecimiento curricular.

Para elaborar dicho documento, hemos considerado fundamentales las siguientes características:

- Que el documento sea fácil de cumplimentar.
- Que sirva como una guía resumida a la hora de plantear el propio enriquecimiento.
- Que tenga en cuenta las diferentes áreas de aprendizaje, no sólo las académicas.
- Que lo pueda elaborar de manera conjunta el equipo docente implicado.
- Que recoja en un mismo documento la trayectoria del alumno a lo largo de la etapa educativa.
- Que permita un seguimiento de la medida educativa y permita hacer los cambios necesarios.

- Que recoja diferentes metodologías.
- Que sea una herramienta flexible, que se adapte a las necesidades del alumnado.
- Que las actuaciones propuestas se incluyan en las dinámicas del aula y pueda generalizarse al grupo.

Dicho documento se ha realizado en formato excel para poder recoger en el mismo documento todas las medidas tomadas a lo largo de la etapa o etapas (cada curso escolar en una pestaña), facilitando el seguimiento y el traspaso de información de las medidas adoptadas. A su vez esto permite que todo el equipo docente tenga acceso al documento y pueda trabajar sobre él al mismo tiempo sin necesidad de compartir el mismo espacio físico-temporal.

Teniendo en cuenta todas las razones mencionadas con anterioridad, se presenta el documento que adjuntamos en los anexos. Dicho documento excel se estructura de la siguiente forma:

- En la primera hoja: se explica que es un enriquecimiento curricular y se dan instrucciones para rellenar dicho enriquecimiento. (Anexo: Figura 1).
- En la segunda hoja: aparecen las distintas medidas que se pueden adoptar a nivel organizativo y metodológico en cuanto a entorno físico, aspectos transversales y propuestas metodológicas, y a nivel de propuestas didácticas diferenciando por áreas. Los responsables en su materia deberán indicar las medidas aportadas de enriquecimiento curricular. (Anexo: Figura 2).
- En la tercera hoja: cada profesor deberá describir qué metodología va a utilizar para el enriquecimiento, indicar los materiales a utilizar y cómo va a evaluar dicho enriquecimiento. (Anexo: Figura 3).

CONCLUSIONES

Nos parece que puede ser un documento útil teniendo en cuenta que el profesorado en muchas ocasiones no tiene claro las medidas de enriquecimiento que debe tomar, y por lo tanto facilita al equipo docente a la hora de dar una respuesta a las necesidades del alumnado. Nos parece que es fácil de cumplimentar y no conlleva mucho tiempo hacerlo, por lo que favorecerá el llevar a cabo las RE-EC en el aula.

Consideramos que este trabajo constituye un herramienta inicial que puede ser adaptada a un formato más adecuado a nivel informático y de especialización en el área de las altas capacidades.

Aun así seguimos pensando que queda mucho camino por recorrer en la atención al alumnado con altas capacidades no solo por parte del colectivo de orientación sino por toda la comunidad educativa para conocer, ver, atender y por tanto entender las altas capacidades intelectuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, E. y Aracama, I (2022). Equipo de altas capacidades de CREENA 2010-2018. *Modelo de intervención con el alumnado con altas capacidades en Navarra*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

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

Echagüe, C; Sagasti, A; Aguinaga, G; San Martín, A; Abárzuza, N; Luri, E. (2023). *Material específico dirigido a alumnado con capacidad alta y altas capacidades*. En *Textos de orientación 6*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

MARCO LEGAL

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

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

Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de educación, por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden Foral 4/2017, de 20 de enero, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria.

PÁGINA WEB

Altas capacidades CREENA recursos para centros educativos, familia y alumnado.

<https://sites.google.com/educacion.navarra.es/aacc/hasiera-inicio>



ANEXOS

Figura 1. Instrucciones.

ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR (RE-EC)	
¿Qué es un Enriquecimiento Curricular (RE-EC)?	Consiste en personalizar la enseñanza del alumnado mediante el diseño de un plan sistemático donde se pueden realizar ajustes curriculares individualizados, ofrecer un currículum o actividades que posibilite un trabajo más complejo, más extenso, con mayor profundidad y abstracción dentro del contexto de aula donde está escolarizado el alumnado.
¿Cuál es su finalidad?	El objetivo de estas adaptaciones será evitar aquellos aspectos del día a día del aula que al alumnado le resulten repetitivos o rutinarios y sustituirlos por otros, teniendo en cuenta que todo planteamiento a realizar con el alumnado no solo debe tener un porqué y un para qué, sino que, además, debe ser tenido en cuenta en su expediente académico (RE-EC). Además, debe contribuir a motivar al alumnado, despertar su curiosidad y a promover su desarrollo socio-emocional.
¿Quién, cómo y cuándo debe cumplimentarse?	
¿Quién...?	Cada docente (en su asignatura) es el responsable de cumplimentar el RE-EC del alumnado que lo precise. Puede solicitarse ayuda y asesoramiento a la UAE. El tutor/tutora deberá asegurarse de que se ha revisado el documento antes de las fechas acordadas con el resto de profesorado.
¿Cuándo...?	Se cumplimenta a principio de curso. Es un documento vivo, por lo tanto podemos ir modificándolo, según las necesidades. Se debe hacer una revisión tras cada evaluación.
¿Cómo...?	El documento tiene unos ítems, pero pueden ser añadidos los que necesitemos según a quién vaya dirigido. Hemos de marcar todas aquellas adaptaciones que vayamos a hacer al alumnado. En la pestaña de RE-EC, se pueden borrar los ítems de las medidas que no se vayan a aplicar y se pueden insertar otras.
¿Donde conseguir materiales?	https://sites.google.com/educacion.navarra.es/aacc/hasiera-inicio
* Las familias deben ser informadas de las medidas recogidas en el enriquecimiento curricular.	
* El alumnado debe ser informado de las medidas que cada docente realice en su asignatura como enriquecimiento.	
+ ≡ Instrucciones ▾ RE-EC ▾ METODOLOGÍA, MATERIALES Y EVALUACIÓN ▾	

Figura 2. Medidas para el RE-EC.

ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR												
ALUMNO/A:		CURSO/GRUPO:					MODELO:					
TUTOR/A:		COTUTOR/A:			ESPECIALISTAS:							
DOCUMENTO REVISADO		1ª Evaluación		Fecha:		2ª Evaluación		Fecha:		3ª Evaluación		Fecha:
DATOS PSICOPEDAGÓGICOS												
Estilo de aprendizaje (motivación ante la tarea, hábitos de trabajo, actitud, trabajo individualmente o grupalmente...)												
Coordinación con la familia: cómo y en qué momentos.												
I. ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS		ÁREAS										
1.1. ENTORNO FÍSICO		LEN	MAT	ING	CMNS	EUSK	EF	ART	MUS	EA	FRA	
Crear un rincón en el aula con los materiales necesarios para realizar el enriquecimiento necesario		<input type="checkbox"/>										
Establecer un espacio fuera del aula ordinario para realizar el enriquecimiento (aula STEM, aula Montessori, informática, música, biblioteca, aulas de otros niveles...)		<input type="checkbox"/>										
Posicionarle en un lugar estratégico en el aula teniendo en cuenta sus necesidades		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.2. ASPECTOS TRANSVERSALES (Estos pautas se entienden asociadas a la conveniencia de elevar la dificultad y el reto con un contenido diferente)												
No se trata de dar "más" trabajo												
El alumnado ha sido informado de en qué consiste el enriquecimiento, en cada asignatura		<input type="checkbox"/>										
Identificar los intereses del alumno o alumna		<input type="checkbox"/>										
Comenzar por actividades complejas		<input type="checkbox"/>										
Sustituir aquello que ya tiene aprendido por nuevos alternativas; analizar un problema o ejercicio matemático con representaciones gráficas, complicar una redacción escrita solicitando por ejemplo, finales diferentes para narraciones...fomentando también la creatividad.		<input type="checkbox"/>										
Evitar repeticiones. Saltar ejercicios repetidos.		<input type="checkbox"/>										
Dentro de los ejercicios o realizar posibilitar la elección entre varias opciones.		<input type="checkbox"/>										
Entrelazar conceptos desde distintos materias, asociar ideas, partiendo de un concepto o tema, proponer proyectos que abarquen distintas asignaturas.		<input type="checkbox"/>										
Adaptar ejercicios para crear otros similares basándose en datos extraídos de la realidad o el entorno cercano.		<input type="checkbox"/>										
Exigencia a nivel de la capacidad y elevando el nivel del reto		<input type="checkbox"/>										
Presentar propuestas de investigación que le permitan profundizar en algún aspecto de las unidades trabajadas.		<input type="checkbox"/>										
Hacer hincapié en la importancia del trabajo cooperativo		<input type="checkbox"/>										
Trabajar habilidades sociales		<input type="checkbox"/>										
Fomentar y permitir el uso de la biblioteca (en caso de que se disponga de una en el centro)		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS												
Trabajar por proyectos		<input type="checkbox"/>										
Trabajar en grupos cooperativos		<input type="checkbox"/>										
Talleres sobre contenido específico (actividades aplicadas al día a día)		<input type="checkbox"/>										
Propuesta de Aprendizaje y Servicio (por ejemplo, preparación de materiales Montessori, aula de luz, huerto...)		<input type="checkbox"/>										
Trabajar por centros de interés		<input type="checkbox"/>										
Flipped classroom		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS												
1.4.1 Destrezas de pensamiento superiores												
Propuestas didácticas que permitan predecir las consecuencias de diferentes actos o sucesos.		<input type="checkbox"/>										
Búsqueda de información para justificar dichas consecuencias.		<input type="checkbox"/>										
Valoración de las consecuencias (negativas, positivas...)		<input type="checkbox"/>										
Valorar la probabilidad de que sucedan dichas consecuencias		<input type="checkbox"/>										
Búsqueda de soluciones o alternativas		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.4.2 Idiomas												
Leer libros de su interés: Proponer actividad de comprensión sobre dichos textos: breve resumen, señalar la idea principal, preguntar opinión/valoración, ordenar la información con organizadores gráficos		<input type="checkbox"/>										
Realizar las actividades de comprensión lectora de texto aula que sean de interés		<input type="checkbox"/>										
Plantear actividades relacionadas con los autores o autoras, ilustradores e ilustradoras de los libros (buscar bibliografía, otras obras, alternativas de ilustración...)		<input type="checkbox"/>										
Rescatar los proyectos de aula que puedan resultar de interés y ampliar los mismos: solicitar narraciones, descripciones de hechos de su interés, identificar los ideas principales.		<input type="checkbox"/>										
Proponer finales diferentes a los relatos trabajados.		<input type="checkbox"/>										
Reflexión personal tras la lectura del texto narrativo, si es un texto expositivo hacer un esquema o análisis de la información presentada.		<input type="checkbox"/>										
Proponer textos sobre hipótesis (¿qué pasaría si...)		<input type="checkbox"/>										
Realizar exposiciones orales sobre temas de interés o sobre temas acordados con el alumnado		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.4.3 Matemáticas												
Proponer operaciones no lineales (ocultando números)		<input type="checkbox"/>										
Escribir enunciado de problemas (que pueden ofrecerse en algún momento para el trabajo del grupo)		<input type="checkbox"/>										
Animarle a resolver problemas de lógica y deducción, sudokus o crucigramas matemáticos		<input type="checkbox"/>										
Escribir enunciados de problemas a partir de las respuestas o ecuaciones		<input type="checkbox"/>										
Aplicar lo aprendido a situaciones de la vida diaria (hacer la compra, hacer un presupuesto...)		<input type="checkbox"/>										
Utilizar juegos interactivos basados en matemáticas		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.4.4 Ciencias												
Trabaja por proyectos sobre temas de su interés para trabajo en casa y en el aula en los momentos que se valoren ajustados		<input type="checkbox"/>										
Preguntas de razonamiento, contraste y comparación relacionados con la utilidad didáctica en ciencias, que animen a buscar información adicional y a una comprensión más profunda sobre el contenido.		<input type="checkbox"/>										
Realizar experimentos relacionados con la materia trabajada		<input type="checkbox"/>										
Realizar labores de investigación relacionados con la materia y con los intereses del alumno.		<input type="checkbox"/>										
Otros:		<input type="checkbox"/>										
1.4.4 Otros ámbitos de desarrollo												
Actividades para trabajar la tolerancia a la frustración		<input type="checkbox"/>										
Actividades para trabajar la motivación y la gestión de las expectativas		<input type="checkbox"/>										
Trabajar sobre situaciones sociales que le generen inseguridad mediante role-playing u otro tipo de actividades		<input type="checkbox"/>										
Realizar diferentes actividades para fomentar la empatía		<input type="checkbox"/>										
Gestión emocional		<input type="checkbox"/>										
Actividades dirigidas a trabajar la identificación de las emociones y la autorregulación emocional		<input type="checkbox"/>										
Realizar talleres y actividades sobre la asertividad comunicativa		<input type="checkbox"/>										
Comunicación		<input type="checkbox"/>										
Fomentar la expresión oral		<input type="checkbox"/>										



Figura 3. Metodología, materiales y evaluación.

ÁREA	PROFESORADO RESPONSABLE	METODOLOGÍA Breve descripción de la metodología que se utilizará para aplicar el enriquecimiento curricular.	MATERIALES Link a la carpeta donde se guarden los materiales utilizados en el enriquecimiento curricular	EVALUACIÓN Especificar cómo y cuándo se va a evaluar el EC del alumnado No evaluamos al alumno/a, evaluamos si la propuesta de enriquecimiento es adecuada
▼				
▼				
▼				
▼				
▼				
▼				
▼				
▼				





GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO EN RED EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA / BIGARREN HEZKUNTZAKO ZENTROETAN SAREKO LANA AURRERA ERAMATEKO GIDA

Autoría:

Verónica Goroskieta Solano (IES Pablo Sarasate de Lodosa)

Xabier Leal Martínez (IES Ega de San Adrián)

Sara Los Santos Navarro (IESO Reyno de Navarra de Azagra)

Elena Hurtado Ripero (IES Tierra Estella - Lizarraldea BHI)

Isabel Jiménez Fernández (IESO Del Camino de Viana)

Sergio Barrenetxea Pascual (IES Tierra Estella - Lizarraldea BHI)

Celia Bartolomé Corral (IESO Joaquín Romera de Mendavia)

Resumen:

Este artículo presenta una guía para el desarrollo del trabajo en red en los centros de Educación Secundaria con el objetivo de mejorar la inclusión social y educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Se coordinan los Servicios Sociales, Servicios de Salud, Servicios de Salud Mental, Educación y Policía.

El trabajo en red se define como una forma de organización social que permite a un grupo de personas potenciar sus recursos y contribuir a la resolución de problemas. Participan distintos agentes sociales como trabajadores sociales, pediatras, orientadores educativos, educadores, entre otros. Se lleva a cabo a través de reuniones grupales de los distintos ámbitos de intervención y puede ser para todo el alumnado vulnerable o de un solo caso. El trabajo en red ha demostrado mejorar la situación educativa y reducir el abandono escolar de estudiantes en situación de exclusión social.

Palabras clave: Trabajo en red, inclusión social y educativa, vulnerabilidad socioeducativa, organización social, recursos, resolución de problemas.

CUERPO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Según la Convención de los Derechos del Niño de 1.989, en su artículo 19, dice *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”*.

Y según el *“II Manual de Procedimiento en el Marco de la Protección Infantil en la Comunidad Foral de Navarra”*, tenemos la responsabilidad compartida entre los diversos servicios que atienden él/la menor de trabajar de manera coordinada y unidireccional en red y de esta manera, conseguir adoptar las medidas necesarias y la intervención adecuada para dar la mejor respuesta de calidad la/él menor.

Por estos principales motivos, es menester de la administración educativa, además del deber ciudadano de establecer cuantos mecanismos sean precisos para conseguir un desarrollo integral de los/las menores a nuestro cargo.

TRABAJO EN RED

■ Concepto:

- * “Las redes se erigen como una forma de organización social que permite a un grupo de personas potenciar sus recursos y contribuir a la resolución de problemas [...]” (Rizo, 2006).
- * Trabajo en red en Educación: Trabajo coordinado por los diferentes agentes que intervienen en los casos del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

■ Objetivos:

- * Potenciar el acompañamiento y la cooperación a través del conocimiento de las profesionales que trabajan en pro de la infancia y adolescencia en distintos ámbitos de intervención, generando de este

modo un sentimiento de pertenencia, confianza y responsabilidad compartida evitando el aislamiento profesional.

- * Promover la inclusión educativa y social, abordando de manera conjunta la problemática esencial que constituyen barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación.
- * Generar ideas de manera permanente al conocer las realidades individuales del alumnado desde diferentes perspectivas, favoreciendo la puesta en común de buenas prácticas.
- * Crear un espacio de aprendizaje continuo que recoja las principales ideas e inquietudes de los implicados.

■ Quiénes participan:

- * Participan distintos agentes sociales como trabajadores sociales, pediatras, psicólogos, educadores, promotores escolares, Guardia Civil, Policía Foral, Policía Municipal, orientadores, coordinador de EAIA, etc.

■ Cómo se desarrolla:

- * Se desarrolla a través de reuniones grupales periódicas en las que participan distintos agentes de intervención (Educación, Sanidad y Servicios Sociales).
- * Desde el centro nos coordinamos previamente con tutores/as para hablar del alumnado que está en situación de vulnerabilidad (según se establece en los indicadores de riesgo del Manual de Protección del Menor).
- * Durante las reuniones de red se hace una puesta en común de cada caso, se proponen intervenciones y se hace seguimiento de las mismas.

■ Pueden ser:

- * De todo el alumnado vulnerable: suelen ser reuniones trimestrales que se acuerdan al inicio del curso.
- * De un solo caso: suele requerir mayor urgencia o un mayor seguimiento por la importancia del caso. Lo puede convocar cualquiera de los agentes, incluido el centro educativo y pueden intervenir otros agentes como Policía Foral, Policía Municipal, etc.

- **Información a las familias sobre el trabajo en red:** el centro educativo informará a las familias de la existencia de este trabajo en red y lo hará de la manera que considere más oportuna (reuniones de acogida, impreso de matrícula, página web, etc.).
- **Con qué recursos se cuenta:** Ver Apartado de Anexos.
- **Evaluación del trabajo en red:** en este momento se evalúa la eficacia del trabajo en red en lo referente a los objetivos (si se han alcanzado todos o no y en qué grado), la utilidad o el impacto global de la intervención, y el grado de satisfacción de los usuarios; y, posteriormente, se lleva a cabo un proceso de seguimiento.

CONCLUSIONES

Los diferentes estudios que se han realizado en los últimos años nos han mostrado evidencias de que el trabajo en red ha ayudado a mejorar la situación educativa, así como a reducir el abandono escolar de estudiantes de entre 12 y 16 años que se encuentran en un contexto de exclusión social. Citamos como ejemplo el estudio realizado al programa “Asperones Avanza” (Ruiz-Román, Molina y Alcaide, 2018). Un programa que, mediante el trabajo en red, pretende favorecer las oportunidades educativas de estudiantes de secundaria que viven en riesgo de exclusión social en la barriada de Los Asperones (Málaga). Este trabajo ha arrojado luz sobre algunas claves que pueden contribuir a mejorar la situación educativa de los chicos y chicas que se encuentran en situación de riesgo social. Estas claves se centran fundamentalmente en dos cuestiones: el acompañamiento educativo personalizado y el trabajo en red.

En cuanto al contexto en el que desarrollamos nuestra labor, la zona de Estella-Lizarrá, consideramos necesario el trabajo en red porque da cabida a distintas iniciativas, construye actuaciones transversales, genera comunicación y confianza y ello repercute en la evolución de cada caso. En los institutos de Educación Secundaria, el trabajo en red es la clave para desbloquear el potencial colectivo, tejemos conexiones que fortalecen el aprendizaje, inspirando y empoderando a cada estudiante en su camino hacia el éxito

BIBLIOGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L. y March, M. X. (2004): *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social: Comunicaciones. Santiago de Compostela.
- RIZO, M. (2006): Redes. Una aproximación al concepto. Ponencia recogida en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, 2005, editadas por la Coordinación de Patrimonio Cultural, Desarrollo y Turismo del CONACULTA con el título “Gestión cultural: planta viva en crecimiento”, Dirección General de Vinculación Cultural del Gobierno de México. Disponible en: vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/13.pdf
- Gobierno de España: Ministerio de Educación (2011): *El trabajo en red. La importancia de trabajar juntos*.
- Ubieto, J. R. (2007): *Modelos de trabajo en red*. Educación Social, núm. 36 pp.
- Serrano, M.L. (2018) Sin fronteras: el trabajo en red en educación. Revista Ventana Abierta. N° 25 Marzo. Recuperado 17/05/2023: <https://revistaventanaabierta.es/sin-fronteras-el-trabajo-en-red-en-educacion/>
- [Trabajo en Red: Rompiendo el aislamiento](#)
- Protocolo de protección al menor (Manual de procedimiento en el marco de la Protección Infantil en la Comunidad Foral de Navarra).
- Decreto Foral 7/2009, de 19 de enero, por el que se aprueba el reglamento de desarrollo parcial de la Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia.

ANEXOS

Servicios Sociales

Buscador Servicios Sociales de Base

En la actualidad, en la Comunidad Foral de Navarra hay diferentes programas de intervención familiar. Cada uno de ellos tiene una desigual implementación en las diferentes áreas del mapa de Navarra. Éstos, deberían de conformar una cartera de servicios estructurados con el máximo de homogeneidad y posibilidades de acceso para cualquier persona menor de edad y su familia, teniendo en cuenta la complejidad del territorio de la comunidad Foral de Navarra. Dentro de los recursos existentes en la Comunidad Foral de Navarra en materia de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, se podrían nombrar a los siguientes:

- Equipos de Acción Preventiva Comunitaria.
- Equipos de Intervención Familiar, (en algunos Ayuntamientos de la Comunidad Foral de Navarra).
- Programa de Intervención Familiar, (en algunos Ayuntamientos de la Comunidad Foral de Navarra).
- Centros de Día.
- Servicio de Valoración e Intervención de Abuso Sexual a Menores.

Profesionales de referencia:

- Educadora Social
- Promotor/a escolar
- Trabajadora Social
- Técnica de Prevención de Adicciones
- Mediadoras etnia gitana
- Mediadoras culturales

Programas / Medidas de intervención dirigidos a menores:

- Programa de Infancia y Familia de los Servicios Sociales de Base
- EAIA (Equipos de Atención a la Infancia y a la Adolescencia)

- PEIF (Programa Especializado de Intervención Familiar)
- PEA (Programa de Educación para Adolescentes)
- COA (Centro de Observación y Acogida)

Programas de otras entidades:

- Medidas en Medio Abierto
- SAFAYA (Servicio de apoyo a familias acogedoras y adoptantes)
- Suspertu
- EAIV (Equipo de Atención Integral a Víctimas de Violencia)
- Servicio de Orientación Familiar
- Mediación familiar
- UAO (Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable)

Entidades que realizan programas educativos en nuestra zona:

Cruz Roja: Programa de Éxito escolar

Gaz-kalo: Casa de la Juventud (Estella) / Sala Luyber (San Adrián)

Centro de salud

Atención Primaria	Centro de Salud Mental	Hospital Infanto-Juvenil	Neuropediatría Hospital
Trabajadores/as social	Trabajadora social	Trabajadora social	Neuropediatra García Orcoyen
Pediatra hasta 15 años	Psicólogos/as y psiquiatras	Psicólogos/as y psiquiatras	Neuropediatra Hospital de Navarra
Médicos/as de cabecera a partir de 15 años			
Educadora sexual			



NERABEEN ONDOEZA EMOZIONALAREN AREAGOTZEA. BEHARREN ANTZEMATEA ETA BALIZKO ESKU-HARTZEA BIGARREN HEZKUNTZAN / MALESTAR EMOCIONAL CRECIENTE EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y POSIBLE ABORDAJE EN SECUNDARIA

Egileak:

Ainhoa Arzoz Urroz

Oihana López Goñi

Gema Lopetegui Peñagaricano

Iratxe Goikoetxea Perez

Ohiane Ojeta Lesaca

Laburpena:

Nerabegaroko ondoez emozionalaren hazkundera gero eta lehenago hasten da, eta etapa gehiagotara zabaltzen da; beraz, esku-hartze goiztiarra, arreta emozional handiagoa eta irakasleen prestakuntza hobea ezinbestekoak dira, profesional orientatzaileen baliabide handiagoarekin batera.

Hitz-gakoak: Osasun mentala; Ezinegona; Adimen emozionala; Suizidio ideazioa; Esku-hartzea.

Justifikazioa

Asko dira hezkuntza-orientazioko profesionalok aurrera eramaten ditugun funtzioak. Horien artean garrantzi berezia hartzen du gure ikasleen osasun mentala zaintzeak eta babesteak. Urteak igaro ahala, eta Corona-virus-19 pandemiaren eragina kontuan hartuta, funtzio hori burutzea gero eta gehiago behar da ikastetxeetan.

Arlo honetan egiten dugun lana, gehiegitan, momentuaren eta sortutako egoeraren beharrenda ondorio da. Hala ere, errealitate hori gero eta gehiago hedatzeko, beharrezkoa da esku-hartze planifikatu eta sistematikoa egitea, eta hezkuntza-komunitate osoa inplikatzea.

Testuingurua

Atal honetan labur deskribatu nahi dira gaur egun, mundu globalizatu honetan, nerabe izateak zer esan nahi duen eta horrek zer erronka planteatzen dituen. Gero eta gazte gehiagok tresna berrien beharra dute bizi-egoerei modu funtzional batean aurre egiteko.

ZER DA GAUR EGUN GAZTE IZATEA?

Nerabezaroa mugatzea zaila da, gaur egungo definizio orokorraren arabera, nerabezaroa 13 eta 19 urte bitarteko bizitzako aldi bati dagokio. Osasunaren Mundu Erakundeak (OME) nerabezaro gisa definitu du 10 eta 19 urte artekoa, gaztetasuna gero eta lehenago biziitzea eta gehiago luzatzea bultzatzen duen gizarteak bultzatuta. Haurtzaroaren eta helduarroaren arteko bidaia edo trantsizio-prozesu hori izango da, segur aski, nerabezaroaren ezaugarri definitzaileena. Helduaroa, oro har, erabateko gizarte-integrazioarekin identifikatzen da, lan-munduan sartuz eta lan-bizitzan aurrera eginez. Kultura batetik bestera aldatzen da, baita edozein kultura eta gizarteren historian zehar ere. Trantsizio hori fenomeno biologiko, kultural eta sozializat hartu behar da.

Nerabezaroan aldaketa psikologiko eta fisiko nabarmenak ematen dira; Nerabeak batzuetan barrutik nahasturik bezala sentitzen dira, egonezinik,

zaugarri sentituz eta zalantza berriak sortuz. Aldaketa hauek euren identitatearen garapenean eragin zuzena izanik.

Famili eredu tradizionalaz haratago, **famili eredu anitzak** sortzen ari dira egun. Gainera aniztasuna heldu da, leherketa bat eman delako, eta baloreak aldatzen ari dira familia kontzeptualizazioaren inguruan ere. Balore eta eredu aldaketa honetan nerabeek euren tokia eta garapenerako baldintza ziurrak bilatu behar dituzte. Egungo nerabeei eredu batetik besterako bidea bizitzea eta eraikitzea dagokie, kontutan izanik errealitatea bat dela eta imaginario kolektiboa beste bat.

Gazteek testuinguru zail bati egin behar diote aurre: beren ustez, arazo garrantzitsuenak soldata txikiak, lan-prekarietatea eta emantzipatzeko zailtasuna dira, eta oso gertutik jarraitzen diote langabeziak eta gizarteak gazteekiko duen konfiantzarik ezak. Gazteen ezkortasuna nahiko zabala da, erabateko etsipena izatera iritsi gabe, ziurgabetasun handia eta egoera zail samarrak sortzen dituen **krisi-testuinguru** baten ondorioz. %26,6k uste du herrialdearen egoera okerrera joango dela; ehuneko hori zertxobait txikiagoa da bere egoera pertsonalari buruz galdetzen zaionean (%18,6k uste du okerrera egingo duela arlo pertsonalean). Hala eta guztiz ere, ezkortasunaren nolabaiteko murrizketa sumatzen da, 2020an zeuden pertzepzioekin alderatuz gero.

Gizarte garaikidearen bilakaerak eta modernizazioak **egungo gaikuntza profesionalak** eta prestakuntza-sistemak egokitzeko premia dakar berekin, ibilide akademiko profesionalean ziurgabetasun sentsazioa areagotuz.

Natibo digital gisa, oso goiz harremantzen dira teknologia berriekin, hala nola sare sozialetan edo bideojokoetan. **Teknologia berrien** erabilerak eragin handia du maila sozial eta emozionalean. Teknologia berriek eragin zuzena dute identitatearen eraikuntzan. Nerabeen gizarte-bizitza birtualaren -on line- eta benetakoaren -off line- artean igarotzen da. Litekeena da baliabide teknologiko horien bidez gaur egungo haurrak askoz ere goiztiarragoak izatea hainbat alderditan; izan ere, haien erabileraren bidez, haurrak beste garai batzuetan debekatuta egongo lirakekeen helduen lurralde sinbolikoetara sartzen dira, eta nerabezaroan sartuko lirakeke lehenago.



ZER GERTATZEN ZAIE GAZTEEI?

Orientatzaileon eguneroko praktika profesionalak, nolabait, paradigma-aldaketa bat islatzen du gure funtzioak gure gain hartzean. Gero eta ohikoagoa eta eskatuagoa da hainbat agertokitan esku hartzeko beharra, gazteei gero eta partekatuagoak diren zailtasunei aurre egiten lagunduz. Zailtasun horien artean, honako hauek azpimarratu ditzakegu:

- **Antsietatea:** antsietatea azterketetan, antsietatea jende aurrean hitz egiteko orduan... Antsietatearen aurpegi asko ikusi ohi ditugu egunegun. Terminoa askotan modu arinean erabiltzen bada ere, gazte askoren kasuan bizi duten ziurgabetasuna islatzen du. Antsietateak norberari ematen dizkion seinaleak ulertzen eta lagun egiteko prozesuan akonpaimendua egiten da askotan.
- **Depresioa:** etengabeko tristura sentitzea eta hainbat jarduera egiteko interesa galtzea dira depresioaren sintoma nagusienetarikoa. Nerabearoan depresioak beste itxura bat ere har ditzake, batez ere hurrengo bi alderdiek markatuta:
 - Aldaketa emozionalak: frustrazioa, etsipena, autoestimu baxua, heriotza- edo suizidio-pentsamendu errepikariak...
 - Jarrera-aldaketak: nekea eta energia-galera, loan aldaketak, elikaduran aldaketak, sustantzien kontsumoa, arrisku-jokaerak, autolesioak...
- **Autoestima - Autokontzeptua:** jakin badakigu nerabearoan badela norberaren identitatea eraikitzeko momentu garrantzitsua. Sare sozialen inpaktuak disfunzioak sortzen ditu eremu honetan, eta asko kostatzen zaie beraien buruari buruzko irudi positibo bat sortzea.
- **Porrot akademikoa:** interes falta, zalantzarik ez izatea, lan prekarioak, ahaleginaren kultur-eza... Ikasketekiko atxikimendua askotan gora beheratsua bilakatu daiteke eta honek guztiak motibazio falta handia eragiten du gazteengan.
- **Harremanetan arazoak:** harreman mota ezberdinak modu osasungarriaren kudeatzeko beharra ere maiz ikusten da gure lanean. Bizitzako hainbat esparrutan (familia, bikotea, lagunak...) sortzen diren gatazkek

blokeoak sortzen dituzte batzuetan. Indarkeriaren normalizazioa. Honen harira ere funtsezkoa da gazteei gatazka horiei aurre egiteko behar beste tresna ematea.

- **Sare sozialen kudeaketa desegokia:** sare sozialak norberaren hedapen bihurtu dira aro digital honetan eta horrek arrisku ugari dakartza, ez bakarrik identitatearen eraikuntzan, baizik eta bizitza bizitzeko moduan ere bai. Dependentsia, pribatutasuna ez zaintzea... "Pantailan ateratzen ez dena ez da errealia" da gazte askori itsaso birtualean eusten dien premisetako bat, eta trebetasun sozial falta ikaragarria sortzen du.
- **Adikzioak:** sustantziarekin edo sustantziarik gabeko adikzio kopurua ere igotzen doa urtez-urte, ikerketa ezberdinak dioten bezala. Mugikorrarekiko adikzioa, apustuak, ausazko jokoak, ordenagailua, sinesmenak, ohiturak... guri dagokigun esparruan prebentzioa ezinbesteko aliatu bihurtzen da.

ZER BEHAR DUTE?¹

- **Kontentzioa.** Askotan emozioek gainezka egiten diete eta hauek erregulatzeko zailtasunak dituzte. Momentu horietan helduaren presentzia nahitaezkoa da ezinegonaren modu egokian bideratzen laguntzeko.
- **Babesa.** Aurrekoarekin lotuta: helduen gertutasuna babes faktore garrantzitsua izan daiteke, bere presentzia eta entzute aktiboarekin.
- **Arreta.** Oso garrantzitsua, ezinegonaren seinaleak detektatzeko, alde batetik eta, bestetik, sortzen diren beharrei erantzuna emateko. Arreta kalitatezkoa izan behar da, nerabeak behar duen denbora eskeinuta, presik gabe.

1. Atal hau garatzeko **Alaia Moreno** (DBH 3) ikaslearen kolaborazioa izan dugu.

- **Konexioa.** Nerabearekin lan egin ahal izateko lortu beharrekoa. Faktore askok izango dute bere eragina, batzuk subjektibo ala pertsonalak, baina beste batzuk landu daitezkeenak: ongi entzuten jakitea, elkarriketak modu egokian bideratzea...
- **Entzunak izatea.** Nerabea entzuna sentitzeko denbora, interesa, empatia adierazi behar dira.
- **Gertatzen zaiena ulertzen laguntzea.** Nerabeek askotan ez dute ulertzen zer gertatzen ari zaien, eta honek ezinegona areagotzen du. Zer gertatzen zaien, zergatik, erotuta ez daudela, ez direla pertsona arraroak, egoera hobetzeko zer egin daitekeen... ulertzen laguntzen diegunean, zama handia kentzen diegu gaineratik. Era berean, bakarrik ez daudela adierazten diegu.
- **Gertatzen zaiena adierazten laguntzea.** Gure presentzia kalitatezkoa bada, konexioa lortzen bada, adierazpena errazago bihurtuko da. Galderak egitea ez da interrogatorio bihurtu behar, zerbait sokratikoa baizik.
- **Emozioak erregulatzeko eta kudeatzeko** tresnak. Tresna konkretuak, pertsonari egokituak. Batzuentzako izango da pentsamenduen eraldaketa, besteek mindfulness ala arnasketa beharko dute, beste batzuk, berriz, musika ala artea... Lan hau egiteko ikastetxean espazio berezi bat eskeintzea oso gomendagarria da.
- **Autoestima-autokontzeptua** hobetzen laguntzea (fisikoa eta mentala).
- Helburuak / **etorkizunean proiektzio errealistak** / itxaropena. Gizartean inertzidunbre maila gero eta handiagoa denez, zaila egin dakieke nerabeei horrelako proiektzioa egitea. Beraien buruan ziurtasuna eta konfiantza landu beharko da, gaitasunak eta puntu sendoak identifikatzen.
- **Erreferente egoki** / sanoak. Sare sozialen eragin kaltegarria nerabeek beraiek errekonozitzen dute askotan. Sare sozialetik kanpo bizitzea ez da alternatiba errealista, baina bai agian bestelako erreferente desberdinak ezagutaraztea.

- **Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan malgutasuna** (eskakizun maila, azterketak...). Ikasleen beharrak (akademikoak zein emozionalak) ulertzen saiatzea. Askotan behar akademikoak eta emozionalak lotuta daude. Arrakasta akademikoa izateko baldintzak jarri / zaindu.

ESKU-HARTZE PROPOSAMENA: NOLA LAGUNTZEN DIEGU / NOLA LAGUNDUKO DIEGU? (ESTRATEGIAK)

- * **Tutoretza afektiboak.** Astean ordu bat eskeintzen zaie, ikasleak konfidantza duten irakasle batekin. Irakaslearen harreman emozionala azpimarratzen du, egonkortasun emozionalaren iturri gisa, eskolan eta gizartean integratzea errazten duena.
- * **Zuzeneko arreta,** behar denean **deribazioak edo koordinazioak** entzumen aktiboa, epairik gabekoa eta ikasleari ere, behar izanez gero, kontsekuentziarik gabeko klaserako buelta eskeini (ez bada etortze boluntarioa izan) bere iritzia eta sentimenduak kontan hartuz eta espazio segurua eraikiaz.
- * **Antsietateari buruzko tailerrak** (saio bat). Behar izanez gero ere luzatu daitekeena, hemendik gauza asko atera baitaiteke.
- * **LAGUNTZA programa.** Ikastetxe mailan garatzen den Programa bat da, hezkuntza komunitateak gonbidatzeko ibilbide bat hasi eta haren birtartez behar diren tresnak beregana ditzaten jazarpen edo ziberjazarpen problemak arrakastaz galarazteko. Ohart-hartze bat abiaburu delarik, jazarpen gaietarako gaur ditugun premiak ezagutzea oinarri harturik, arau garapenak euskarri direlarik, (behar bezalako portaera kode batzuk sortu eta aplikatu beharra ezartzen baitute), curriculumetan ere esku hartuz, irakasleak prestatuz, informazioa koordinatuz, sektoreka jokatuz eta gure ekintzen emaitza ebaluatuz.
- * **Formakuntza.** Aditu batek bideratutako ikasleentzako tailerrak antolatu daitezke gai berezi bat landu nahi denean: drogomenpekotasuna,



sare sozialak,... Iraksleek ere formakutza berezia jaso dezakete: heriotza, suzidioa, nerabeen osasun mentala babesteko ikastaroak,...

- * **Tutoretza Plana.** Astean saio bat dute ikasleek tutorearekin garatzeko. Bertan ikasleen maila, taldearen ezaugarri orokorrak eta ikasle bakoitzaren egoera, garapen eta indibidualtasuna kontutan hartuta talde eta bakarkako aspektu desberdinak lantzen dira: harremanak, sexualitatea, menpekotasuna, orientazio akademikoa, sare sozialak, adimen emozionala,... material eta metodologia desberdinak erabiliz: pelikulak, eztabaidak, planifikatutako jarduerak,.. Edo nola ere, beti momentuan momentuko beharrei egokituz.
- * **Ikasle/egoera zaurgarrientzako eskuragarritasuna.** Zenbait ikasleren zerrenda atezaintzan gordeta, orientatzailearen ordutegiarekin batera, edozein momentutan hau lokalizatu ahal izateko. Atezainak abisatuta daude, eta zerrenda horretan agertzen den edozein ikaslek orientatzailearekin egon behar duela esaten badu, berehala honen bila joan behar dutela badakite.
- * **Espazio egokiak eta seguruak.** Ikastetxeeko gela edo espazio txiki bat ikasleen ezinegona baretzeko gune bihurtu daiteke ikuskapenarekin. Bertako dekorazioa horretarako prestatuz eta modu egokian seinalatuz.
- * **Protokoloak.** Hezkuntza departamentutik sarean lan egin ahal izateko eta esku-hartzea azkarra izan dadin zenbait protokolo ezarrita daude:
 - Bullying Protokoloa.
 - Absentimo Protokoloa.
 - Suizidio Protokoloa.
 - Transexualitate Protokoloa
 - “Protocolo ante conductas problemáticas en alumnado con necesidades educativas especiales”

ONDORIOAK

Gure ikastetxeetan gero eta presentzia handiagoa duen errealitate konplexu baterako lehen hurbilketa baino ez da lan hau. Erronka eta eskakizunez betetako eszenatoki berri baten aurrean gaude, eta -umiltasunez aitortu behar da- ez gaude behar bezala prestatuta.

Premiazkoa da behar bezala prestatzea, jardunbide egokien esperientziak trukatzeko, gure ikasleei orain inoiz baino gehiago behar duten baliozkotze-, segurtasun- eta zaintza-espazioa eskaini ahal izateko.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Barómetro juvenil 2021. Salud y bienestar. Informe sintético de resultados. Fundación FAD Juventud.

“Jóvenes en pleno desarrollo y crisis pandémica. Cómo miran al futuro”. Fundación FAD Juventud. 2022.

“Morir antes del suicidio. Prevención en la adolescencia.” Villar Cabeza, F. Herder, 2022.

ERANSKINAK

Baliabideen zerrenda

[LAGUNTZA PROGRAMA](#)

[Bizikidetzeta eta portaera disruptiboa](#)

[“Protocolo ante conductas problemáticas en alumnado con necesidades educativas especiales”](#)

[Ongizate emozionala](#)

[Guía de autoayuda para personas ideación y conducta suicida](#)



SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO NEAE: EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES PARA SU MEJORA

Autoría:

Ana Carmen Escorza Gonzalo

Davinia Morales Morales

Angela M^a Vázquez Armendariz

Jon Velez Iturbe

Resumen:

Con la realización de este pequeño trabajo se ha pretendido dar cabida a la reflexión y análisis de las situaciones que vivimos el colectivo de la Orientación Educativa en diferentes centros educativos de Navarra. Uno de esos momentos es la realización del seguimiento y evaluación de la respuesta educativa a lo largo del curso, y la complejidad que ello supone cuando tenemos en cuenta todos los aspectos que pueden ir complicando dicho proceso.

Algunos de los aspectos que podríamos tener en cuenta es el tamaño del centro educativo, la inestabilidad laboral y el cambio frecuente de centro, la diversidad de alumnado, el número amplio de medidas de atención a la diversidad, el número de personas que interviene en su aplicación, seguimiento y evaluación.

Palabras clave:

ACNEAE, barreras, acceso, apoyos, medidas de atención a la diversidad, seguimiento, evaluación, respuesta educativa, UAE, detección temprana, etapa evolutiva, evaluación psicopedagógica, adaptación curricular, medidas organizativas, adaptación socio afectiva, familia, agentes implicados, PAD, plan de mejora, cumplimiento de objetivos, grado de satisfacción, tutor, equipo docente y EDUCA.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO “ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (ACNEAE)”

Se hace referencia por primera vez al concepto de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE) en la LOE (2006), donde se explica que se trata del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, bien porque afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, se derivan de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, en su título II, artículo 71, apartado 2, define al alumnado NEAE como aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar:

- ▶ Necesidades educativas especiales.
- ▶ Retraso madurativo.
- ▶ Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- ▶ Trastorno de atención o aprendizaje.
- ▶ Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- ▶ Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- ▶ Altas capacidades.
- ▶ Incorporación tardía, condiciones personales o historia escolar.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

El principal objetivo de llevar a cabo un buen seguimiento y evaluación consiste en valorar la eficacia de la respuesta educativa.

Las **medidas de atención a la diversidad** deben estar encaminadas a dar respuesta a las necesidades concretas del desarrollo personal y el aprendizaje del alumnado para la adquisición de los objetivos didácticos correspondientes.

Las medidas educativas que pueden llevarse a cabo con el alumnado son las siguientes:

- Plan de Actualización Curricular (PAC)
- Fragmentación
- Fragmentación + acceso
- Adaptación Curricular Significativa (ACS) de 2 o más años
- Adaptación Curricular Significativa (ACS) de 2 o más años + Adaptación Curricular de Acceso (ACA)
- Refuerzo educativo (RE)
- Refuerzo Educativo (RE) + Adaptación Curricular de Acceso (ACA)
- Refuerzo Educativo (RE) + Enriquecimiento Curricular (EC)
- Flexibilización
- Plan de Recuperación (PRE)
- Plan de Recuperación (PRE) + Adaptación Curricular de Acceso (ACA)
- Adaptación Curricular Significativa de 1 año
- Adaptación Curricular Significativa de 1 año + Adaptación Curricular de Acceso

Para desarrollar de manera adecuada todas estas medidas es conveniente realizar el siguiente proceso:

1. Detección
2. Derivación
3. Intervención
- 4. Seguimiento**
- 5. Evaluación**

En el proceso de toma de decisiones se tendrán en cuenta las decisiones tomadas por la Unidad de Apoyo Educativo (en adelante UAE), la cual se reúne semanalmente.

Este proceso de detección temprana debe desarrollarse en función de la edad y del momento evolutivo del alumnado, teniendo en cuenta sus características. Por ello, las actuaciones que se van a llevar a cabo, así como los instrumentos de evaluación que van a ser utilizados deben adaptarse siempre a su edad, etapa evolutiva y educativa.

A lo largo de todos estos procedimientos y actuaciones, será necesario garantizar la seguridad y confidencialidad en el tratamiento de los datos del alumnado, utilizándolos estrictamente para la función docente y estando sujetos a la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal.

Objetivos que queremos conseguir

- Identificar las necesidades educativas de los alumnos/as y contribuir al establecimiento, desarrollo y seguimiento de la respuesta educativa que necesitan (a nivel organizativo y curricular).
- Realizar la valoración del alumnado y efectuar la evaluación psicopedagógica de aquellos alumnos/as que la precisen.
- Colaborar en la planificación y el seguimiento de las adaptaciones curriculares y medidas organizativas del alumnado.
- Establecer procedimientos de coordinación y seguimiento de la respuesta desarrollada con estos alumnos/as introduciendo modificaciones en el momento preciso.
- Establecer las diferentes medidas de atención a la diversidad en el Centro, fijando las condiciones y recursos para su aplicación, con la finalidad de que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual y social, además de los objetivos establecidos con carácter general.
- Optimizar la atención educativa proporcionada al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, potenciando su inclusión educativa y su adaptación socio-afectiva.

- Conseguir el apoyo y colaboración de las familias en nuestro trabajo.
- Valorar la eficacia de las diferentes medidas adoptadas.

Marco de intervención y agentes implicados

Los criterios para la detección, atención, valoración, **seguimiento y evaluación** del alumnado que presentan necesidad específica de apoyo educativo tendrán como referentes:

- La normativa y legislación de referencia: LOE 2/2006 modificada por LOMCE 8/2013; OF 93/2008 por la que se regula la atención a la diversidad; OF 65/2012 por la que se regula la respuesta educativa al alumnado NEAE derivadas de trastornos de aprendizaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad; Resolución 434/2008 programa de apoyo a primaria.
- Las instrucciones elaboradas por el Departamento de Educación relativas a los profesionales o aspectos relativos a la Atención a la Diversidad.
- Las medidas adoptadas con el alumnado NEAE serán valoradas tanto en reuniones de la **UAE**, equipos docentes y sesiones trimestrales de evaluación con el profesorado, así como en coordinación con **agentes externos** y las **familias**.

Al finalizar el curso escolar, se realizará una valoración final del PAD que englobe las aportaciones de todos los agentes implicados y se harán propuestas de mejora para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado, que se incluirán en la Memoria Anual del centro.

Indicadores para el seguimiento y evaluación

- Adecuación del Plan de Atención a la Diversidad a las características del centro:
 - Valoración de las medidas ordinarias y específicas.
 - Valoración de los procedimientos para la detección y valoración del alumnado NEAE.
 - Valoración de los recursos materiales y humanos.

- b) Alumnado que ha recibido apoyo especializado y grado de cumplimiento de los objetivos propuestos con cada uno de ellos/as.
- c) Alumnado que ha recibido refuerzo educativo y porcentaje que ha superado sus dificultades.
- d) Actividades realizadas con las familias y grado de satisfacción de estas.
- e) Actividades formativas realizadas por el profesorado relacionadas con la atención a la diversidad y su grado de satisfacción.
- f) Coordinación con otras instituciones y organismos para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

DIFICULTADES QUE SE ENCUENTRAN EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Una de las mayores dificultades cuando iniciamos un nuevo curso es la gestión del censo EDUCA y de las medidas de atención a la diversidad que de ellos se deriva. Por lo tanto es la primera base de datos que Orientación debe consultar para comenzar a gestionar la información con tutores/tutoras y componentes de la UAE.

Si el centro educativo es grande, la dificultad en la gestión de todas las medidas también comenzará a ser más complicada.

Durante el primer mes del curso escolar (septiembre) se realizan sesiones de traspaso de información con tutores, Orientación, especialistas de PT y AL y jefatura de estudios para estudiar las necesidades individuales del alumnado, el punto concreto en el que terminó en junio y cómo ha comenzado este curso en la evaluación inicial del mismo. Una vez que contamos con toda la información se considera oportuno valorar la medida de atención a la diversidad más adecuada para el alumnado. Y a partir de ahí, se concretarán los seguimientos de las mismas dependiendo de la complejidad de estas. Por ejemplo, quizás un RE, ACA o PRE, necesita un seguimiento menos complejo en número de profesionales y de reuniones de coordinación que una ACS.

Después de todo esto y una vez que el curso comienza a andar y se observan y comprueban las dificultades de cada alumno por todo el equipo docente, se puede tener en cuenta el ajuste concreto de la medida para cada caso en particular. El momento de hacerlo puede ser de manera directa con Orientación por parte del tutor, o con los especialistas de la UAE y el equipo docente en una reunión mensual de coordinación en la que se habla de los alumnos en concreto.

Para el orientador es complejo realizar un seguimiento exhaustivo de cada una de las medidas que se llevan a cabo en el centro educativo y comprobar que la evolución de la misma es la adecuada, por ello necesita coordinación y apoyo de todos los componentes de la UAE y en especial del tutor/a de los alumnos/as que la necesiten.

De manera más concreta y específica, el seguimiento será ineludible de manera trimestral coincidiendo con las sesiones de evaluación o previamente a ella, y además en los momentos concretos en los que se detecte que la medida no está cumpliendo sus objetivos y necesita ser modificada y ajustada a la nueva realidad o momento educativo.

En algunos casos específicos y previa valoración psicopedagógica del alumnado en las que se confirman las dificultades observadas por el tutor y equipo docente, el/la orientador/a puede coordinar con la tutoría el diseño más concreto de la medida según las conclusiones realizadas en el informe psicopedagógico.

PROPUESTA DE MEJORA

- Desde la UAE se pueden diseñar unas carpetas en el Drive corporativo con información básica de cada medida, las dificultades que reportan y consejos-ideas para ponerlas en marcha y posible respuesta metodológica con pautas adecuadas a nivel general que se ajustarán de manera individual al alumnado.

Esto nos puede permitir a su vez que cada alumno/a disponga de una carpeta en Drive que sea propiedad de Orientación y que esté compartida con la UAE y equipo docente concreto. Así tenemos opción a trabajar

todos sobre el mismo documento y poder revisarlo en momentos diferentes sin necesidad de realizar reuniones constantes y numerosas que pueden hacerse tediosas a lo largo del curso.

- Los componentes que forman la UAE son un activo muy valioso en conocimiento y estrategias que se ponen en marcha para resolver las dudas del equipo docente e intentan ayudar en el ajuste metodológico de las medidas. Al igual que pueden ser un nexo de unión entre profesorado y Orientación para transmitir la información tanto positiva como negativa del ajuste de las medidas.
- Al inicio de curso, cuando todo el profesorado se incorpora a su destino (para algunos nuevo y para otros definitivo) se pueden realizar una sesión informativa sobre las cuestiones de atención a la diversidad y haciendo especial mención a las medidas que se toman para cada una.
- En otros momentos del curso, se pueden plantear jornadas de buenas prácticas para que todo el profesorado pueda dar a conocer aquellas actuaciones que realiza en sus aulas y que reportan un beneficio al alumnado. En este entorno también se pueden dar a conocer las medidas de atención a la diversidad cómo deben ser aplicadas en el entorno del aula por el equipo docente liderado por el tutor.
- Se debe informar a las familias de la aplicación de las medidas que se llevan a cabo en el centro y de los cambios en ellas cuando se considere necesario.
- Diseño de herramientas sobre datos concretos de medidas de atención a la diversidad por curso que sean ágiles y compartidas con los tutores y respeto de equipo.
- Realizar pequeñas tablas/escalas cuantificadoras para comprobar si la medida funciona o no.
- Favorecer el conocimiento, implicación y participación de todo el profesorado en el diseño y elaboración de la medida educativa.

- Sería necesario evaluar el Plan de Atención a la Diversidad del centro a final de curso y entre alguno de los puntos podrían figurar las medidas de atención a la diversidad y la adecuación de las mismas a las necesidades y características del alumnado.

Se puede reflejar también en el PAD de quién es la responsabilidad de que la medida se diseñe, se lleve a cabo y se evalúe.

- Por último y sin olvidar la situación laboral existente, creemos importantísimo que la figura de Orientación en el centro educativo sea una figura referente y positivamente valorada por equipos directivos y profesorado, a la que se pueda dar una mayor continuidad en el mismo y así pueda revertir en una mayor calidad de la enseñanza y en la atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

En líneas generales, los/las componentes del grupo hemos reflexionado sobre la importancia de realizar un buen diagnóstico de la necesidad educativa del alumnado para que la respuesta educativa sea lo más ajustada posible a la misma, algo imprescindible para que la participación y el logro de todo el alumnado sea real.

Indiscutiblemente hay un tiempo de implementación y valoración de la media de atención a la diversidad del que no disponemos como nos gustaría en el día día y para lo que tenemos que considerar herramientas y formas más ágiles que nos faciliten el trabajo coordinado con todos los/las profesionales que se ven implicados en el proceso.

La tecnología y herramientas de trabajo en red, el diseño de evaluación de las medidas con escalas que nos den más información de lo que realmente funciona, el apoyo humano de todos los profesionales y familias que nos ayudan a valorar los avances reales y el progreso del alumnado, son las líneas más importantes en las que debemos basarnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ACUERDO CON EL MANUAL APA 7ª EDICIÓN

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

Martín, E., & Onrubia, J. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid: Graó.

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

<https://drive.google.com/file/d/1tzfbcgInECMAiFjDIhha1eGvNilUBra3/view>



ORIENTACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



Autoría:

Nahia Abarzuza Ruiz de Larramendi
Charo Casas Oscoz
Olatz Hidalgo Jimenez
Nuria Idoate Irigoyen
Garazi Sanz Fernández
Amaia Urrutia Sanvicens

Resumen:

Este artículo se realiza atendiendo a la dificultad que encontramos a la hora de trasladar las medidas a realizar por el profesorado. Nuestro planteamiento inicial era basar las medidas en los tres principios del DUA, pero teniendo en cuenta las incongruencias encontradas con el borrador de la Orden Foral del Plan de Inclusión publicado a mitades del tercer trimestre, se reorganiza el trabajo para ajustar a la estructura propuesta en el borrador. Por lo tanto, se trata de un trabajo en el que se distribuyen las medidas conforme a los apartados citados en el borrador que van desde lo general a lo más específico.

Palabras clave: DUA, medidas, atención a la diversidad, refuerzo.

JUSTIFICACIÓN

Entre los temas más tratados y más recurrentes durante los últimos años para toda la comunidad educativa se encuentran la atención a la diversidad y la educación inclusiva, esto es, la educación para todos y todas. Se ha propuesto un cambio de punto de mira, entendiendo la diversidad como norma entre todos los seres humanos, no como excepción a la que debemos amoldarnos. La diversidad entre el alumnado es inevitable, como sociedad somos diversos en infinitud de aspectos, por lo que en el proceso de escolarización y de aprendizaje no podía ser de otra manera.

Nos encontramos, por lo tanto, en un momento de cambio, un cambio de paradigma dirigido a una educación inclusiva, acercándonos a una inclusión en todos los casos, garantizando una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas. No hablamos de un cambio solo enfocado a medidas de atención específica, sino a todo un paradigma que nos propone el Diseño Universal de Aprendizaje. El DUA se trata de un modelo que propone reformular la educación desde un marco conceptual, brindando herramientas para facilitar el análisis y la evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, identificando las barreras de aprendizaje y promoviendo de esta manera propuestas de aprendizaje inclusivas.

El DUA fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) y propone plantear el foco de atención desde el diseño curricular, para así poder explicar por qué hay alumnado que no llega al aprendizaje previsto. Critican el hecho de plantear el diseño para llegar a la “mayoría” de los estudiantes, no a todos. Para cambiar esto, se sugiere apoyarnos en la oportunidad que ofrecen los medios digitales, proponiendo un marco práctico de aplicación basado en las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje y organizando así el DUA en tres principios:

- Proporcionar múltiples formas de representación.
- Proporcionar múltiples formas de expresión.
- Proporcionar múltiples formas de implicación.

Tratando de tener en cuenta el DUA, nos hemos encontrado con varias barreras, ya que muchas veces el propio planteamiento de medidas específicas no es coherente con la metodología del Diseño Universal de Aprendizaje. Por lo tanto, planteamos el reparto de medidas considerando el borrador de la Orden Foral del Plan de Inclusión, cuya propuesta de medidas tiene la siguiente estructura:

■ **Medidas y actuaciones generales** (RE y RE-EC).

- * Proporcionar diferentes medios de comunicación. (1. Audio, 2. vídeo, 4. apoyo visual, 5. Entrenamiento en Funciones Ejecutivas, 6. Rúbricas, 7. Portfolio, 8. Multinivel, 9. Cooperativo)

■ **Medidas y actuaciones específicas** (RE-ACA, ACS + 2 años, Incorporación a nivel inferior siempre que tenga la edad cronológica de EP2, Medidas específicas de enriquecimiento).

- * Se podrán realizar adaptaciones en lectura fácil, combinar pruebas orales y escritas, tipo test, destacar en el enunciado de las preguntas las palabras clave, incluir preguntas que impliquen distintos tipos de respuestas como clasificar o completar, aumentar el tiempo o seleccionar preguntas. (3. Lectura fácil, 4. Apoyo visual, 6. Rúbricas, 7. Portfolio).

■ **Medidas extraordinarias** (Programas para la inclusión educativa, permanencia extraordinaria un año más en etapa, flexibilización en altas capacidades con posibilidad de supresión).

CUERPO DEL TRABAJO:

“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. Partiendo del concepto de diseño universal, se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres



principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.”

(Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico- práctico para una educación inclusiva de calidad. Universal Design for Learning: a theoretical and practical model for an inclusive, quality Education. Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid)

El paradigma educativo Aprendizaje Integrado y Diseño Universal (DUA) se ha convertido en una metodología innovadora y efectiva para promover la inclusión y el éxito de todos los estudiantes en el aula. Desde las Unidades de Apoyo Educativo y Departamentos de Orientación de los centros escolares, es importante brindar a los y las docentes las herramientas y estrategias necesarias para implementar el DUA de manera efectiva. En este trabajo, se proporcionará una guía sobre cómo utilizar las herramientas del DUA y los principios clave de la manera en la que han sido propuestas por el borrador de la Orden Foral de Inclusión Educativa tratando de garantizar su aplicación exitosa en el aula.

Medidas y actuaciones generales (RE y RE-EC).

Proporcionar diferentes medios de comunicación.

- * **Audio**
Uso de audio: Integrar el audio como una herramienta para proporcionar información y contenido a los estudiantes.
- * **Video**
Uso de vídeo: Utilizar vídeos educativos para presentar conceptos y reforzar la comprensión.
- * **Apoyo visual**
Apoyo visual: Incorporar gráficos, imágenes y diagramas para facilitar la comprensión visual de los contenidos.
- * **Entrenamiento en Funciones Ejecutivas**
Funciones ejecutivas: Ayudar a los estudiantes a planificar metas,

ser conscientes de sus habilidades cognitivas y desarrollar habilidades de autorregulación.

- * **Rúbricas**
Rúbricas: Establecer criterios claros y comprensibles de evaluación para que los estudiantes conozcan las expectativas y puedan seleccionar su nivel de reto.
- * **Portfolio**
Portfolio: Permitir que los estudiantes elijan cómo mostrar sus aprendizajes y recopilen evidencias en un portfolio manual o digital.
- * **Multinivel**
Multinivel: Presentar actividades con diferentes niveles de complejidad cognitiva basados en la taxonomía de Bloom, para atender las diversas capacidades de los estudiantes.
- * **Cooperativo**
Aprendizaje cooperativo: Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo para promover la participación activa y el aprendizaje entre pares.

Medidas y actuaciones específicas (RE-ACA, ACS + 2 años, Incorporación a nivel inferior siempre que tenga la edad cronológica de EP2, Medidas específicas de enriquecimiento).

Se podrán realizar adaptaciones en lectura fácil, combinar pruebas orales y escritas, tipo test, destacar en el enunciado de las preguntas las palabras clave, incluir preguntas que impliquen distintos tipos de respuestas como clasificar o completar, aumentar el tiempo o seleccionar preguntas.

- * **Lectura fácil**
Adaptar los materiales escritos utilizando un lenguaje sencillo y estructuras claras.

En este apartado también incluiremos los puntos de Apoyo visual, Rúbricas y Portfolio explicadas en el punto anterior.

Medidas extraordinarias

- * Programas para la inclusión educativa.
Se trata de medidas organizativas y estructurales que proporcionan beneficios a diferentes niveles (metodológicos, curriculares, etc.) al alumnado que lo necesita.
- * Permanencia extraordinaria un año más en etapa.
Esta medida hace referencia a permitir que un estudiante permanezca un año adicional en una determinada etapa educativa, generalmente cuando existen razones pedagógicas o de desarrollo que justifican esta extensión en beneficio del alumno o alumna.
- * Flexibilización en altas capacidades con posibilidad de supresión.
Consiste en adaptar el currículo escolar para ofrecerles desafíos y oportunidades de aprendizaje acorde a su nivel de habilidades y conocimientos, permitiendo incluso la supresión de ciertos contenidos que ya dominan. En el contexto del paradigma educativo DUA, esta medida se alinea con el principio de proporcionar múltiples formas de representación y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo y desafiante.

CONCLUSIÓN

En resumen, el uso de las herramientas propuestas en el contexto del DUA puede fomentar un enfoque más inclusivo y centrado en el estudiante, permitiendo que el alumnado muestre su aprendizaje de una manera significativa y adaptada a sus necesidades individuales.

Por otra parte, el uso de medidas de atención individualizadas de forma global en las aulas ahora mismo tiene un encaje difícil con el planteamiento de inclusión y medidas universales. Consideramos que diluye la atención a la diversidad en “un café para todos y todas” y que no se abordan algunas necesidades específicas de cierto alumnado.

Considerar todas las dificultades como barreras externas en algunas casuísticas como, por ejemplo, el desconocimiento del idioma supone que el currículum mismo sea la barrera a eliminar.

De todas formas, creemos necesaria la elaboración de esta guía de cara a facilitar el traspaso de información sobre las medidas al profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Márquez, A. A. (2019). *Didáctica Inclusiva: ¿Cómo estamos adaptando el currículo?* - Antonio A. Marquez - Si es por el maestro nunca aprendo. Antonio A. Marquez - Si es por el maestro nunca aprendo.

<https://www.antonioamarquez.com/didactica-inclusiva-como-estamos/>

Molana, E. T. M. A. B. S. (s. f.). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Eduteka.

<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>



ANEXO I. EJEMPLOS DE IMPLEMENTACIÓN

IMPLEMENTACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS:

1. Uso de audio y vídeo:

- ▶ Utilizar recursos de audio y vídeo para presentar nuevos conceptos y reforzar el aprendizaje.

Ejemplo: En una lección de ciencias sobre el ciclo del agua, mostrar un vídeo animado que ilustre el proceso y, luego, proporcionar un audio explicativo para reforzar la información.

2. Lectura fácil y apoyo visual:

- ▶ Adaptar los materiales escritos utilizando un lenguaje claro y sencillo.
- ▶ Incorporar gráficos, imágenes y diagramas para apoyar la comprensión visual de los contenidos.

Ejemplo: Al enseñar historia, ofrecer una versión adaptada del texto con imágenes relevantes para que los estudiantes puedan relacionar los eventos históricos con representaciones visuales.

3. Funciones ejecutivas y rúbricas:

- ▶ Ayudar a los estudiantes a planificar sus metas y monitorear su progreso.
- ▶ Establecer rúbricas claras y comprensibles para que los estudiantes comprendan las expectativas y puedan evaluar su propio trabajo.

Ejemplo: Antes de una actividad de escritura, proporcionar a los estudiantes una rúbrica que detalle los criterios de evaluación, como la estructura del texto, la gramática y la coherencia.

4. Portfolio y aprendizaje cooperativo:

- ▶ Permitir a los estudiantes elegir cómo mostrar sus aprendizajes y recopilar evidencias en un portfolio.
- ▶ Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo a través de actividades de aprendizaje cooperativo.

Ejemplo: Al finalizar un proyecto de ciencias, dar a los estudiantes la opción de crear un portfolio en el que incluyan fotografías, informes escritos o grabaciones de audio que muestren su proceso y resultados.



IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS Y FACILITADORES PARA UN RESPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA Y DE CALIDAD EN EL ALUMNADO DE ESPECTRO AUSTISTA

Autoría:

Celia Serrano Vallés

Eva María Lahoz Sevil

Amaya Martínez Valdecantos

Cristina Palacios Cueva

Resumen:

Consideramos que una práctica orientadora de calidad, debe estar comprometida y orientada con una educación inclusiva centrada en favorecer el máximo aprendizaje y desarrollo de todas las personas. El planteamiento de trabajo surge de la reflexión sobre la necesidad de dejar modelos y respuestas centradas en las dificultades y déficits de la persona y avanzar hacia la comprensión, identificación y eliminación de las demandas y necesidades existentes en el contexto escolar para un ajuste con las capacidades del alumnado. El trabajo se ha centrado en la identificación de barreras del contexto que limitan el acceso, presencia, participación y aprendizaje y los facilitadores, considerando el paradigma DUA, para dar una respuesta de calidad e inclusiva. Si bien todo ello debe considerarse para todo el alumnado, nos hemos centrado en la identificación de barreras y facilitadores para una respuesta de calidad en alumnado de espectro autista.

Palabras clave:

Inclusión, educación inclusiva, alumnado ACNEE, accesibilidad, acceso, presencia, participación y aprendizaje, barreras contextuales, al aprendizaje y la participación, facilitadores, fortalezas, DUA, ajustes razonables, condición de Espectro Autista.

CUERPO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es una necesidad prioritaria para una sociedad tan diversa como la nuestra. Responder a las necesidades de todo nuestro alumnado no sólo es posible, sino también necesario. Este trabajo pretende tratar de responder, considerando el Diseño Universal de Aprendizaje, a una parte de dicha diversidad: El alumnado con condición del espectro autista. Todo ello, a través de la identificación de barreras de diseño en los diferentes contextos, así como, de la sistematización de facilitadores contextuales, que ayuden a nuestro alumnado a salvar dichas barreras, asegurando el ejercicio del derecho a la educación para todo el alumnado recogido en el artículo núm. 27 de la Constitución.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El trabajo realizado se basa en el marco teórico del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El DUA es un marco organizado y sistematizado, con diversas pautas y numerosos puntos de verificación, que nos guían para lograr la inclusión de todo nuestro alumnado. Este pretende crear entornos accesibles, basados en los principios de: Igualdad y facilidad de uso; Flexibilidad de uso; Diseño simple e intuitivo; Información comprensible y perceptible; Poca exigencia de esfuerzo físico; Minimización del error y creación de tamaños y espacios adecuados. Todo lo dicho anteriormente, con la finalidad de ayudar al alumnado a superar las barreras de presencia, acceso, participación y aprendizaje que puede encontrar en algunos diseños. Cabe decir, que este modelo, contempla la variabilidad como inherente al ser humano y no excluye el uso de ajustes razonables, cuando las necesidades del alumnado así lo requieran.

OBJETIVOS

- Concienciar y sensibilizar sobre el espectro autista con el objetivo de avanzar hacia la construcción de una escuela más inclusiva para todas las personas.
- Reflexionar sobre la respuesta educativa existente para alumnado de espectro autista.
- Identificar barreras y facilitadores contextuales, que permitan responder de manera personalizada a las necesidades de este alumnado.
- Sensibilizar a la comunidad educativa con la existencia de barreras de diseño que encuentra el alumnado de espectro autista en los diferentes contextos.
- Capacitar a la comunidad educativa para responder a las barreras de acceso, presencia, participación y aprendizaje, que encuentra el alumnado de espectro autista en los diferentes contextos, a través de facilitadores y recursos personalizados.

CONCEPTOS

- **Inclusión:** La equidad que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación. Supone ejercer la inclusión educativa y la igualdad de derechos y oportunidades. Ayuda a superar cualquier discriminación y garantiza la accesibilidad universal a la educación.
- **Educación inclusiva:** Educación en igualdad de condiciones con los demás, sean cuales sean las características del alumnado, atendiendo a la diversidad desde la equidad y la normalización. Es un paradigma de apoyos, un modelo de calidad de vida y un enfoque de derechos humanos, supone un principio fundamental. No se refiere únicamente al acceso a la educación, se trata del compromiso del sistema educativo de facilitar a todo el alumnado el aprendizaje, con los mismos derechos y en igualdad de oportunidades.

- **Alumnado ACNEE:** Aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.
- **Accesibilidad:** Un medio para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a vivir de forma independiente y a participar plenamente en todos los aspectos de la vida, debiendo los poderes públicos adoptar las medidas pertinentes para asegurarla. Se traduce en la posibilidad de ejercer acceso, presencia, participación y aprendizaje.
- **Acceso, presencia, participación y aprendizaje:** Asegurar estos elementos supone, en primer lugar, atender a la capacidad de acceder a los saberes básicos y ofrecer diferentes alternativas para ello. Así como, asegurar la motivación del alumnado para estar presente en las situaciones de aprendizaje. También, ofrecer la posibilidad de ejercer la participación activa y, para concluir, consolidar la accesibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de asegurar la posibilidad, a todo nuestro alumnado, de poder lograr avanzar en los aprendizajes.
- **Barreras:** Factor contextual que interfiere negativamente en las necesidades del alumno, dificulta su desarrollo personal y/o académico o modula/genera discapacidad. Surge cuando se produce un desajuste entre las Competencias, Habilidades, Fortalezas y características de la persona y las demandas del contexto. No pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico. Por tanto, las barreras de aprendizaje deben situarse inmersas en el contexto. Barreras y accesibilidad son dos conceptos antagónicos, dos conceptos opuestos, dos conceptos relacionados, porque uno es, cuando no es el otro. Una barrera es un obstáculo, una traba, un impedimento. Accesibilidad es la característica que deben cumplir los entornos, bienes, productos y servicios y que va a permitir a todas las personas su acceso, comprensión, utilización y disfrute de manera normalizada, cómoda, segura y eficiente. Podemos pensar entonces que eliminando las barreras garantizamos la accesibilidad.
- **Facilitadores:** Modificaciones ambientales y/o cambios en las políticas y recursos institucionales para favorecer la compensación de las barreras que encuentra el alumnado, en sus diferentes contextos, para la participación, acceso, presencia y aprendizaje. Suponen un instrumento para la evaluación de la respuesta educativa inclusiva.
- **Fortalezas:** Factor personal o contextual detectado al evaluar las necesidades educativas, que es relevante e interfiere positivamente en el desarrollo del alumnado, mejorando su adaptación a los diferentes contextos.
- **Condición de espectro autista (CEA):** Según el autor Daniel Millan “Una condición del desarrollo, una forma única de procesar”.

METODOLOGÍA

Fase de iniciación:

Se comenzó revisando numerosos artículos sobre inclusión educativa y diseño universal de aprendizaje. Fue necesaria la aclaración y delimitación de conceptos desde la legislación vigente, distintos autores y materiales de otras comunidades autónomas (Cuestionario DEBA, Documento para consulta de barreras, fortalezas y orientaciones de la Comunidad Valenciana, Equipo de autismo de Aragón...) para decidir que nuestro trabajo se centraría en la identificación de barreras y facilitadores actitudinales y contextuales para el alumnado de espectro autista.

Fase de desarrollo:

Se decidió que para la identificación de esas barreras y facilitadores era necesario elaborar una herramienta en formato tabla, con la que poder exponer de forma clara tanto los distintos contextos (familiar y socioeducativo) como los diferentes tipos de barreras y facilitadores sobre los que íbamos a realizar el análisis. En aras a mayor claridad se diferenciaron, las barreras y facilitadores en cognitivas, estructurales, comunicativas, sociales, físicas, sensoriales y curriculares dentro de cada contexto. Siendo ne-

cesario añadir un primer apartado de facilitadores y barreras actitudinales en este alumnado.

En la descripción de cada uno de los apartados se explicitan los ajustes razonables para la inclusión del alumnado con espectro autista y para la capacitación de la comunidad educativa. Entendiendo por “ajustes razonables” las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Así mismo se decidió ampliar la herramienta añadiendo una columna con recursos encontrados para esa barrera o facilitador identificado. De forma que quedó una herramienta extensa pero a partir de la cual se intenta garantizar el cumplimiento de la premisa de presencia, participación y logro del alumnado de espectro autista.

CONCLUSIONES

La inclusión que buscamos necesita un impulso definitivo, deconstruir viejos modelos que ya no se ajustan al concepto de atención a la diversidad del alumnado con NEAE y avanzar hacia el paradigma de ajustes razonables y capacitación.

La escuela inclusiva, a raíz de las evidencias y avances en ciencia sobre neurodiversidad, adopta que todo su alumnado es diverso, y por tanto, tienen formas de afrontar los aprendizajes diferentes, usando estrategias ajustadas a las propias capacidades personales. Esto nos lleva a entender que el alumnado de atención a la diversidad no es aquel que presenta dificultades de aprendizaje, sino simplemente, aquel que aprende.

Consideramos que la respuesta educativa a la atención a la diversidad debe partir de un cambio profundo en el sistema de formación del profesorado. Es prioritario cambiar la mirada hacia la reflexión sobre la importancia de identificar las barreras (actitudinales, cognitivas, estructurales, comunicativas, sociales, físicas, sensoriales y curriculares), su eliminación

así como cambios en los contextos y actuaciones. Consideramos necesario conocer qué es una barrera, qué tipos se pueden dar en contextos como el educativo y la necesidad de identificar las mismas desde el momento que suponen una limitación para el acceso, presencia, progreso y participación de todo el alumnado. En el caso de alumnado de espectro autista qué barreras podemos identificar y eliminar así como especialmente qué facilitadores y ajustes debemos promover y asegurar.

En nuestra labor orientadora tenemos un papel importante en el acompañamiento al profesorado para reflexionar y conocer medidas y estrategias inclusivas que permitan universalizar el aprendizaje, hacerlo accesible, gestionar y entender la diversidad, estrategias de codocencia, generar actividades graduadas en complejidad, ajustar los diseños didácticos, conocer al alumnado... Todo ello para favorecer el compromiso y participación de la diversidad del alumnado de sus aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ACUERDO CON EL MANUAL APA 7A EDICIÓN

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE
- Elizondo, C. (2022). Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva. Octaedro
- Freijo, E. A., Delgado, A. O., y Jiménez, Á. P. (2004). Familia y desarrollo psicológico. Pearson educación.
- Gay Lagar. *Patios y Parques dinámicos. Programa y herramienta de inclusión social para personas con TEA*. Editorial Trabe.
- Pivik, J., McComas, J., y Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-107.
- Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios Pedagógicos XLIII, 1, (2017),349-369*.



WEBGRAFÍA:

Equipo especializado de orientación educativa en TEA. *Inclusión y Autismo*.

<https://orientacionautismo.catedu.es/>

Equipo Específico de Autismo y otros trastornos graves del desarrollo de la región de Murcia.

<https://equipoautismomurcia.com/orientaciones-y-guias/metodologia-teacch/>

Aetapi.

<https://aetapi.org>

Autismo Sevilla

<https://aittea.autismosevilla.org>

Asociación Tajibo (2018, 5, Noviembre) .*Organización de un rincón Teacch paso a paso*.

<https://tajibo.org/organizacion-rincon-teacch/>

El sonido de la hierba al crecer. *Por qué avanzamos en las cajas sensoriales*.

<https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/>

Fundación A Tres Media. Orange fundación. *Junto al autismo*.

<https://juntoalautismo.org/caracteristicas/>

EducaDUA

[web de investigación universitaria sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje](http://web.de/investigacion/universitaria/sobre/el/Diseño/Universal/para/el/Aprendizaje)

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

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE 289 de 3 diciembre de 2013).

Ley Foral 12/2018, de 14 de junio, de Accesibilidad Universal. Boletín Oficial del Estado, 157, de 29 de junio de 2018.

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

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y primaria y educación secundaria de la comunidad foral de Navarra.

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

ANEXOS.

Anexo 1: Identificación de barreras y facilitadores para un respuesta educativa inclusiva y de calidad en el alumnado de espectro austista.

ASESORAMIENTO AL PROFESORADO EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PEI PARA EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

Autoría:

Asunción Casado Aragón

M^a Natividad Fernandez Larrea

M^a Carmen Paternain Miranda

Sandra Rua Aguiar

Resumen:

Con este trabajo nos planteamos como objetivo presentar estrategias y ejemplos de recursos materiales que faciliten al profesorado la elaboración y puesta en práctica en el aula del Programa Específico de Intensificación (PEI) para el alumnado con Alta Capacidad Intelectual.

Palabras clave:

Alta Capacidad Intelectual

Programa Específico de Intensificación

Estrategias organizativas y metodológicas

Inclusión

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de identificar y dar respuesta educativa al alumnado que presenta Alta Capacidad Intelectual, de manera sistemática. Una vez realizada la detección y la evaluación psicopedagógica, se hace necesario elaborar un Programa Específico de Intensificación (PEI). Para ello contamos con un modelo preparado por el CREENA.

INTRODUCCIÓN

Para la elaboración del PEI, al igual que para cualquier propuesta de intervención, hay que partir de la definición de las fortalezas y debilidades del alumnado que emana de una exhaustiva evaluación psicopedagógica. Además de pruebas de capacidad intelectual, se pueden administrar baterías de aptitudes como el Badyg que se complementarán con pruebas que permitan la valoración del nivel de competencia curricular (PAyB) y cuestionarios a familias, profesorado y alumnado acerca de diferentes variables como interacción social, creatividad, estilo de aprendizaje, motivación para aprender, intereses, preferencias, etc.

A continuación se describen algunas de las estrategias organizativas y metodológicas a tener en cuenta en la elaboración del PEI y se especifican aspectos a contemplar en el enriquecimiento curricular de las áreas.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS

GENERALES

- Facilitar, desde la organización de los centros, la coordinación necesaria entre los profesionales que intervienen con el alumnado con AACC.
- Organizar de forma flexible el uso de espacios, la organización de los tiempos, así como los recursos humanos y materiales para posibilitar la implementación de las medidas de atención a las AACC recogidas en el PAD del Centro.

- Organizar los grupos teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado con AACC, con el fin de ofrecer una adecuada atención educativa y su inclusión escolar y social.
- Posibilitar la docencia compartida en función de las características y necesidades del alumnado con AACC.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales.
- Reservar tiempos para el diálogo.
- Facilitar espacios, tiempos y agrupamientos flexibles para realizar pequeños proyectos donde el alumno o alumna con altas capacidades pueda poner en juego su creatividad y aumentar su motivación.
- Alentar las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea, ayudando a canalizar y dar forma a las propuestas creativas del alumnado.

ESPECÍFICAS

Agrupamientos flexibles

En función del nivel de competencia curricular del alumnado, podrán establecerse agrupamientos flexibles en las áreas, materias o módulos que se determinen, garantizando a los alumnos y alumnas la posibilidad de incorporarse, a lo largo del curso, a grupos de nivel curricular diferente, dependiendo de su evolución, en función de su capacidad o rendimiento en las distintas áreas.

Seguimiento individualizado (Mentorías)

Se trata de que un docente se haga responsable y acompañe al alumno o alumna con AACC en su proceso de estudio. Es imprescindible que exista una transferencia positiva y una sinergia entre los dos, de lo contrario no se darán los beneficios del mentorazgo. Una vez que la pareja esté conformada (mentor-mentee) se elige un tema de investigación, con sus objetivos, actividades y temporalización.



Habrà un seguimiento en horario lectivo y posteriormente el alumno o alumna podrà trabajar el proyecto en el aula ordinaria y en su casa. Entre las distintas temáticas objeto del proyecto pueden proponerse problemas reales de su comunidad y de actualidad, relacionados con el currículo o con otras experiencias multidisciplinares, para los que se solicitan posibles soluciones o alternativas de afrontamiento. Dentro del proyecto se pueden proponer actividades como: asistencia a conferencias, visitas a exposiciones, museos, rutas temáticas, entrevistas con personajes y profesionales significativos.

→ **Ventajas:**

El trato con el mentor puede modular la disincronía social en el caso de que exista. Esta relación puede incrementar su autoestima a partir de la sensación de pertenencia a un grupo y a la sensación de poder compartir temas de interés tanto expertos como socioemocionales. El mentorazgo ayuda en la elección académico-profesional tanto en la elección como en la posterior dedicación profesional a partir del conocimiento directo con áreas afines y profesionales o expertos que les ayuden a elegir.

Apoyo especializado

En el caso de que se opte por un apoyo específico dentro o fuera del aula para atender al alumnado con AACC este será preferentemente de Pedagogía Terapéutica.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Estrategia multinivel

La enseñanza multinivel se fundamenta en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Las actividades multinivel ofrecen la presentación de una programación abierta y flexible con múltiples opciones de trabajo para el alumnado. A partir de la elección de las ideas clave de cada una de las unidades didácticas o proyectos de trabajo se proponen actividades y materiales que responden a diferentes niveles competenciales. Permiten

diferentes niveles de participación y de resolución, y diferentes opciones de evaluación del progreso del alumnado. Tal y como establecía Collicot (1991,2000),

Permiten a cada alumno acceder al contenido teniendo en cuenta sus capacidades, habilidades, intereses, estilos de aprendizaje y respuesta, y dando a todas las diferencias el mismo valor. Esta forma de trabajo mejora la autoestima, las oportunidades de participación, la motivación, y la implicación del alumnado.

Las tareas no sólo deben presentar la información por diferentes medios, sino que también deben ajustarse a los distintos niveles. Cuando se presentan tareas variadas ajustadas a los distintos niveles, conseguimos variar y enriquecer nuestras propuestas.

Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales —o *peer-tutoring*, como se la conoce en el contexto anglosajón— es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que el alumnado más experto apoya al resto del alumnado, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas.

Docencia compartida

Contempla que dos docentes trabajen conjuntamente con el mismo grupo-clase. Una o uno desempeñando el papel de profesorado responsable de la materia y otra u otro de profesorado de apoyo.

Aprendizaje en relación con el entorno a partir de tareas auténticas

El punto de partida es conocer el entorno en que está ubicado el centro escolar, sus recursos, sus posibilidades, su entramado social y detectar una necesidad, problema o un tema susceptible de mejora en alguna de las instituciones estudiadas. El alumnado se encargará de trabajar y plantear soluciones y alternativas posibles para cambiar la deficiencia detectada.

Aprendizaje por descubrimiento

Es una teoría desarrollada por Jerome Bruner que parte de la premisa de que el conocimiento real y más importante es el que se aprende por sí



mismo. El rol del profesorado será el de guía, el que posibilite los recursos y caminos para que el alumnado construya su propio conocimiento.

Aprendizaje basado en el pensamiento

Es una metodología que pretende integrar la enseñanza del pensamiento eficaz en la enseñanza de los contenidos. Entendido como la aplicación competente de destrezas de pensamiento que permitan el desarrollo de patrones de pensamiento que conviertan al alumnado en mejor pensador, el pensador crítico y creativo.

Aprendizaje cooperativo

Metodología basada en el aprendizaje en equipo, donde el alumnado se implica en actividades conjuntas significativas, donde no solo se colabora sino que se coopera, para alcanzar unos objetivos beneficiosos para todos.

Aprendizaje basado en retos

Es un enfoque pedagógico que posibilita un desarrollo más profundo del aprendizaje involucrando al alumnado en una situación problemática relevante. Será el alumnado quien, a través del análisis y estudio del reto planteado, diseñará, desarrollará y ejecutará la mejor solución posible.

Aprendizaje basado en proyectos

Metodología donde el aprendizaje tiene lugar mediante el desarrollo de un proyecto que tiene como objetivo la búsqueda de la respuesta o solución a un problema, pregunta o enigma.

El alumnado trabaja organizado en grupos. El profesorado guía y apoya el desarrollo del trabajo del alumnado.

Aprendizaje basado en el juego

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es la utilización de juegos como vehículo y herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos.

Supone usar, crear y adaptar juegos para utilizarlos en el aula en la consecución de los objetivos de aprendizaje, beneficiándose de las posibilidades que nos brinda a la hora de dinamizar, mejorar y retar al alumnado.

Gamificación

Supone la inclusión de determinadas técnicas mecánicas, dinámicas y elementos del diseño de juegos (y videojuegos) en entornos que no son estrictamente lúdicos.

Ejemplos de algunos elementos extraídos de los juegos que más se utilizan para gamificar en la aulas:

- Acumulación de puntos: se asigna un valor cuantitativo a determinadas acciones y se van acumulando a medida que se realizan.
- Escalado de niveles: se definen una serie de niveles que la persona usuaria debe ir superando para llegar al siguiente.
- Obtención de premios: a medida que se consiguen diferentes objetivos se van entregando premios a modo de “colección”.
- Regalos: bienes que se dan a la persona que juega de forma gratuita al conseguir un objetivo...
- Clasificaciones: clasificar en función de puntos u objetivos logrados, destacando los mejores en una lista o ranking.
- Desafíos: competiciones entre personas usuarias, la mejor obtiene los puntos o el premio.
- Misiones o retos: conseguir resolver o superar un reto u objetivo planeado, ya sea solo o en equipo.

Aprendizaje inverso o flipped learning

Es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y se utiliza el tiempo de clase para llevar a cabo actividades que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad, en las que son necesarias la ayuda y la experiencia del docente.

ENRIQUECIMIENTO EN ÁREAS

Partiendo de la utilización de las diferentes estrategias metodológicas señaladas con anterioridad, se van a aportar algunos recursos para enriquecer las áreas instrumentales en la etapa primaria.

Área de matemáticas:

En el planteamiento de un enriquecimiento o, mejor dicho, de una diferenciación del currículo del área de matemáticas, debemos tener en cuenta una serie de aspectos, tal como señala López, J.C. (2012): Incluir ejercicios que supongan un mayor nivel de complejidad (no proponer más ejercicios del mismo tipo ni del mismo nivel de dificultad); adaptar el nivel de dificultad al nivel de dominio del niño (zona de desarrollo potencial); es imprescindible que las actividades de ampliación en el área de matemáticas sustituyan a actividades y ejercicios más sencillos, con el fin de que el volumen de trabajo para todo el alumnado sea similar (si ejecuta bien los más difíciles, no tendrá que hacer aquellos de menor dificultad). Si este aumento de dificultad es insuficiente, entonces se pasará al enriquecimiento curricular, con ejercicios de cursos superiores. López Garzón sugiere también la utilización de condensación del currículo y contratos de aprendizaje, así como competiciones por equipos. Otro tipo de actividades que se pueden sugerir es redactar enunciados de problemas matemáticos para que los resuelvan sus compañeros; inventar algún juego, Kahoot, etc de cálculo mental, por ejemplo, para que luego lo realicen sus compañeros.

Con el fin de incrementar el nivel de dificultad y la reflexión sobre los procesos que se están trabajando, la reversibilidad, etc., se sugiere utilizar los libros de matemáticas de Pereda, de la editorial EREIN, tanto del nivel de edad en el que está escolarizado el alumno o alumna, como de niveles superiores. Se pueden encontrar también actividades de enriquecimiento en internet. Destacamos las actividades del blog Alta Capacidad Córdoba, en la que se incluyen actividades de enriquecimiento para cada curso y para diferentes áreas de matemáticas, lengua y conocimiento del medio: <http://altacapacidadcordoba.blogspot.com/p/blog-page.html>

En la página web del CREENA también se proporcionan algunas ideas para desarrollar estas actividades de enriquecimiento y ampliación.

Se puede crear un txoko dentro del aula, con diferentes actividades que se pueden encontrar en el material PREPEDI del Gobierno de Canarias; también se pueden ofrecer al alumnado sudokus (adaptados al nivel), tangrams, juegos de lógica (ajedrez, damas...); operaciones con cifras ocultas, libros de enigmas, etc.

Área de lengua:

Los objetivos en el área de lengua para el alumnado con AACC van encaminados a desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad, con recursos como la originalidad, fluidez, elaboración... y la utilización de recursos lingüísticos que tengan en cuenta niveles superiores, como son los procesos de análisis, síntesis, de la taxonomía de Bloom, así como el pensamiento crítico.

A un nivel más concreto, se pueden utilizar desde actividades como crucigramas, sopas de letras... que pueden realizar o elaborar el propio alumnado, hasta actividades más creativas, como las que se sugieren en el material de PREPEDI (pensar diferentes usos para un objeto; realizar el mayor número de preguntas posibles en torno a una imagen o un objeto, crear una historia o un cuento en grupo, siguiendo una serie de consignas, etc.).

Se puede proponer también un trabajo multidisciplinar para el área de lengua a través de un pequeño proyecto en torno a un tema de interés. Además de desarrollar los procesos de búsqueda, extraer información, analizar y sintetizar dicha información, se pueden utilizar otras técnicas como elaboración de mapas conceptuales, preparación de una exposición para realizar en el aula, etc.

Áreas de conocimiento del medio e inglés:

Teniendo en cuenta que muchos de los centros en los que desarrollamos nuestro trabajo imparten programa PAI (o programas en francés o alemán, además del modelo D que se imparte en euskera), la impartición de asignaturas en una segunda lengua supone un reto cognitivo per se. En la mayor parte de los casos, aunque el alumnado tenga facilidad para asimilar los contenidos, el tener que expresarlos en una segunda lengua supone un



incremento en el nivel de dificultad. En estos casos resulta más fácil incrementar la exigencia, tanto a nivel de profundización de contenidos como de exigencia lingüística en una segunda lengua.

CONCLUSIÓN

Destacar la importancia de dar una respuesta educativa al alumnado de AACC, adaptada a sus necesidades, motivación, intereses y fortalezas, desde un enfoque inclusivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PREPEDI I y II: Programa de enriquecimiento extracurricular: 96 actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de educación primaria. Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACI Canarias).

Modelo de intervención con el alumnado de altas capacidades en Navarra. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

López Garzón, J.C. (2012). Didáctica para alumnos con altas capacidades. Síntesis.

Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1). 87-99. Recuperat de:
<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>

Red de Currículum multinivel:

<https://curriculummultinivel.blog/red-de-escuelas-y-docentes-multinivel/>

Alta Capacidad de Córdoba:

<http://altacapacidadcordoba.blogspot.com/p/blog-page.html>



PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DE LECTOESCRITURA EN LOS CENTROS

Autoría:

Diego Jorajuria Elizondo

M^a Idoya Baños Ayesa

Isabel Aracama Cobos

Ainhoa Oyaga Azcona

Idoia Angel Irastorza

Amalia Sánchez González

Resumen:

La importancia de la detección temprana de las dificultades de lectoescritura en el primer ciclo de Educación Primaria y su prevención trabajando el lenguaje desde la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave:

Lectoescritura. Estimulación del lenguaje oral. Conciencia fonológica. Habilidades de decodificación. Instrucción sistemática y secuencial.

INTRODUCCIÓN

Tal y como se contempla en el plan de coordinación de orientación para el curso 2022-23, con el objetivo de “promover la innovación e investigación educativa” hemos dedicado las dos últimas horas de cada uno de los días de coordinación a la recogida de datos, análisis y elaboración de documentos en torno al tema de la lectoescritura.

En la primera reunión de trabajo pusimos en común las inquietudes que nos motivaban a investigar lo qué estaba ocurriendo en la adquisición de la lectoescritura. La inquietud común de las personas que hemos participado en este trabajo era el alto porcentaje de alumnado que manifiesta dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. A partir de ahí, concretamos el tema partiendo de la experiencia profesional de cada una de las personas del grupo tanto en la evaluación como en el asesoramiento para la intervención en la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de aprendizaje con dificultad en la lectura y/o en la expresión escrita.

Éramos conscientes de que estas habilidades instrumentales se aprenden de forma sistemática y explícita en el centro educativo y comenzamos planteando hipótesis en torno tanto a las posibles implicaciones de la metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura como a qué factores debían recuperar protagonismo en este proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido el trabajo ha tenido un planteamiento dinámico que ha hecho que a lo largo de las diferentes sesiones el planteamiento fuese evolucionando desde el reconocimiento de la importancia de la detección temprana de las necesidades educativas relacionadas con la lectoescritura, su evaluación e intervención, para finalmente centrarnos en cuestiones más relacionadas con la prevención.

PROCEDIMIENTO

En un primer momento, realizamos una **descripción cualitativa** de las dificultades detectadas relacionadas con el aprendizaje lectoescritor: dificultades de decodificación, dificultades en la velocidad de lectura, escritura con características disgráficas (separaciones inadecuadas dentro una palabra, omisiones, sustituciones, escasa conciencia léxica, tamaño de las letras, etc), niveles de comprensión muy bajos, ...

Posteriormente, decidimos obtener **datos de carácter más cuantitativo** a partir de:

- ▶ Datos del número de alumnado censado en nuestros centros con eje diagnóstico de “Trastorno del Aprendizaje con dificultad en la lectura y/o en la expresión escrita”.
- ▶ Recogida y análisis de muestras de expresión escrita del alumnado de modelo A/G y modelo D, de 2º y 3º de Educación Primaria y análisis.

A partir de la recogida de datos, pasamos a la **revisión bibliográfica de trabajos y publicaciones** relacionadas con este tema.

Finalmente, comenzamos a centrarnos en la planificación de un programa de prevención dirigido al profesorado de la etapa de Educación Infantil y al de primer ciclo de Educación Primaria ya que este profesorado tiene más oportunidades tanto de realizar propuestas preventivas como de detectar indicadores de riesgo.

Se trata de dotar al profesorado de herramientas y materiales para estimular el aprendizaje lectoescritor, detectar a los niños y a las niñas que puedan tener dificultades y actuar precozmente antes de que aparezca el fracaso.

APORTACIONES DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Son muchos los estudios que avalan la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura. Todos ellos coinciden en señalar, por una parte, que la conciencia fonológica es el aliado más poderoso del aprendizaje de la



lectura (Carrillo y Marín, 1998; Defior, 2011) y el principal predictor del nivel lector.

En este sentido una adecuada estimulación del lenguaje oral y por tanto unas adecuadas habilidades lingüísticas a nivel oral facilitan el aprendizaje de la lectoescritura. Por otro lado, “la adquisición de ambos procesos lingüísticos (lectura y escritura) son posteriores al aprendizaje del habla, de ahí la importancia de que las destrezas o habilidades orales de la lengua hayan de trabajarse adecuadamente antes de iniciar el aprendizaje del código escrito” (M.P. Núñez y M. Santamarina).

Por otra parte, dado que la conciencia fonológica no emerge de manera espontánea, sino que precisa de un entrenamiento (Morais et al, 1979), parece evidente la necesidad de una estimulación sistemática en la etapa de educación infantil.

En el aprendizaje del lenguaje escrito, la conciencia fonológica no es una habilidad que se desarrolle naturalmente, requiere que el docente funcione como mediador entre el alumnado y los componentes fonológicos de las palabras haciéndolos tomar conciencia de ellos y enseñándoles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales para formar las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociación exitoso de los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito.

Para conseguir un dominio del lenguaje escrito, se precisa de una conciencia de los diferentes componentes del lenguaje (fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos), lo que hace posible que siga desarrollándose el lenguaje oral, su comprensión y sus funciones (Sepúlveda & Teberosky, 2011; Moreira, 2012).

Es fundamental conocer los predictores y facilitadores tempranos para que nos ayuden a identificar a los niños y a las niñas que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que por tanto necesitarán de una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoescritoras.

CONCLUSIONES

Los trastornos de lectoescritura, como la dislexia, pueden manifestarse de diferentes formas en nuestro alumnado. La detección temprana de dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura permite brindar intervenciones y apoyo adecuados.

A continuación, se presentan algunos indicadores comunes que pueden ayudar a detectar dificultades en la exactitud, fluidez y velocidad lectora, así como dificultades en la exactitud en la escritura de palabras, la sintaxis, composición o a los procesos grafomotores.

1. Dificultad en el reconocimiento y asociación de letras y sus correspondientes sonidos.
2. Problemas persistentes para comprender el orden y la secuencia de las letras en las palabras.
3. Dificultad para reconocer y recordar palabras frecuentes de uso común.
4. Lentitud en la lectura y escritura, con una tasa de lectura y escritura significativamente más baja que la esperada para la edad y el nivel de desarrollo.
5. Omisión, sustitución o inversión frecuente de letras, sílabas o palabras al leer o escribir.
6. Dificultad para comprender el significado de lo que se lee, incluso cuando las habilidades de decodificación son adecuadas.
7. Dificultad para seguir instrucciones escritas o para organizar ideas y pensamientos al escribir.
8. Baja autoestima y evitación de actividades que involucran la lectura y escritura.
9. Problemas para deletrear palabras de manera correcta y consistente.
10. Dificultad para leer en voz alta con fluidez y entonación adecuadas.



Es importante tener en cuenta que estos indicadores pueden variar en cada individuo y que la presencia de uno o varios de ellos no necesariamente indica la presencia de un trastorno de lectoescritura. Sin embargo, si se observa una combinación persistente de estas dificultades, es recomendable realizar una evaluación más completa y precisa.

La prevención de los trastornos de lectoescritura en el aula es fundamental para apoyar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en todos los estudiantes. Aquí hay algunas estrategias que pueden ayudar a prevenir estos trastornos:

1. **Intervención temprana:** Identificar y abordar cualquier dificultad de lectoescritura lo antes posible es clave. Realizar evaluaciones regulares para identificar a los estudiantes que podrían estar en riesgo y proporcionar intervenciones específicas de manera temprana.
2. **Enseñanza multisensorial:** Utilizar enfoques que involucren múltiples sentidos, como ver, escuchar y manipular, para enseñar habilidades de lectura y escritura. Incorporar actividades prácticas, juegos y materiales tangibles para hacer que el aprendizaje sea más interactivo y significativo.
3. **Enseñanza estructurada y secuenciada:** Proporcionar una instrucción sistemática y secuencial, dividiendo las habilidades de lectoescritura en pasos más pequeños y progresando gradualmente. Enseñar las relaciones entre letras y sonidos, patrones de palabras y estrategias de decodificación de manera clara y explícita.
4. **Enfoque individualizado:** Reconocer que cada estudiante es único y adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer sus necesidades individuales. Proporcionar apoyo adicional a los estudiantes con dificultades específicas y utilizar métodos diferenciados para abordar las diferentes habilidades y estilos de aprendizaje.
5. **Promover la lectura y escritura placentera:** Fomentar un entorno de lectura y escritura positivo y motivador en el aula. Proporcionar acceso a una amplia variedad de libros y materiales de lectura interesantes, y permitir que los estudiantes elijan temas que les atraigan. Animarlos a escribir y compartir sus ideas de manera creativa.

6. **Participación activa de los padres:** Mantener una comunicación regular con los padres y fomentar su participación en el proceso de aprendizaje. Proporcionar recursos y sugerencias para apoyar el desarrollo de habilidades de lectoescritura en el hogar y promover la importancia de la práctica constante.
7. **Colaboración interdisciplinaria:** Trabajar en equipo con otros profesionales, como especialistas en lectoescritura, psicólogos y terapeutas del lenguaje, para compartir información, estrategias y recursos que beneficien a los estudiantes con dificultades de lectoescritura.

La prevención de dificultades de lectoescritura puede adaptarse a las diferentes etapas de desarrollo de los niños. A continuación, se presentan algunas estrategias específicas de prevención para cada edad:

Educación temprana (0-3 años):

- Fomentar el desarrollo del lenguaje oral a través de la comunicación constante con el niño, hablando, cantando y narrando actividades diarias.
- Leer en voz alta libros ilustrados y contar historias sencillas, señalando las imágenes y las palabras relacionadas.
- Proporcionar materiales manipulativos, como libros de tela o de cartón, para que el niño explore y toque mientras se familiariza con los libros.

Educación Infantil (3-5 años):

- Proporcionar actividades de prelectura y preescritura, como rimas, juegos de palabras, reconocimiento de letras y juegos de clasificación de sonidos.
- Ofrecer oportunidades para que los niños manipulen letras y experimenten con la escritura, como escribir sus nombres, trazar letras en la arena o usar imanes de letras.
- Leer en voz alta y discutir libros de imágenes, fomentando la comprensión y el vocabulario.

- Fomentar el desarrollo del lenguaje oral: Proporcionar oportunidades para que los niños escuchen y hablen mucho. Promover conversaciones, narraciones de cuentos y juegos de palabras.
- Desarrollar habilidades fonológicas: Realizar actividades que ayuden a los niños a reconocer y manipular los sonidos del habla, como juegos de rimas, segmentación de palabras y juegos de sonidos.
- Introducir conceptos preliterarios: Exponer a los niños a libros y actividades que les enseñen conceptos básicos de lectura y escritura, como la dirección de la escritura, la noción de palabras y la relación entre letras y sonidos.

Educación primaria (6-12 años):

- Implementar programas de instrucción estructurada y secuencial para enseñar habilidades de lectura y escritura, centrándose en la decodificación, la fluidez, la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Proporcionar práctica regular de lectura en voz alta y silenciosa, tanto en el aula como en casa, y fomentar la discusión sobre lo que se ha leído.
- Enseñar estrategias de organización y planificación para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de escritura claras y coherentes.
- Enseñanza sistemática de lectura: Utilizar métodos de instrucción basados en evidencia que enseñen habilidades de decodificación y comprensión de manera estructurada y secuencial. Incluir actividades de fonética, reconocimiento de palabras y comprensión de textos.
- Práctica regular de lectura: Establecer rutinas de lectura diaria y proporcionar acceso a una amplia variedad de libros y materiales adecuados para el nivel de los estudiantes. Fomentar la lectura independiente y la discusión de los libros leídos.
- Enseñar estrategias de escritura: Proporcionar instrucción en la estructura de las oraciones, párrafos y textos. Enseñar técnicas de pla-

nificación, organización y revisión de la escritura. Fomentar la escritura creativa y la expresión de ideas.

Educación secundaria (13-18 años):

- Continuar fomentando la lectura independiente y ofrecer una variedad de géneros literarios para ampliar los intereses y la comprensión lectora.
- Proporcionar oportunidades para la escritura creativa y expositiva, y enseñar técnicas de revisión y edición para mejorar la calidad de la escritura.
- Desarrollar habilidades de estudio y comprensión de textos académicos, como la toma de apuntes, el subrayado y la síntesis de información.
- Continuar el fomento de la lectura: Mantener el acceso a una variedad de materiales de lectura interesantes y desafiantes. Fomentar la lectura crítica y analítica, así como la discusión de temas literarios.
- Enfocarse en la comprensión lectora avanzada: Trabajar en estrategias de comprensión de textos más complejos, como inferencias, análisis de argumentos y síntesis de información. Proporcionar oportunidades para leer y discutir textos académicos.
- Reforzar las habilidades de escritura: Enseñar técnicas de escritura avanzadas, como la estructura de ensayos y la argumentación. Proporcionar retroalimentación regular sobre la escritura de los estudiantes y promover la revisión y edición autónoma.

Por último, si bien el desarrollo de las habilidades orales y la adquisición de la conciencia fonológica son claves para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, no se deben descuidar el resto de prerequisites que atañen a otras áreas de desarrollo. Por este motivo hemos elaborado un documento que recoge propuestas de trabajo en torno a los siguientes prerequisites:

1. El desarrollo de la motricidad: la lateralización.
2. Procesos cognitivos: atención, percepción, memoria,...

3. Habilidades o destrezas orales de la lengua: la lengua oral como instrumento principal de aprendizaje y el entrecruzamiento de los códigos oral y escrito.
4. Conciencia fonológica: Conciencia léxica, silábica y fonémica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Rodríguez, V. M.; León, S.; Ramos, V.: Dificultades del habla infantil. Un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica. Ediciones Aljibe, 1998.
- Acosta Rodríguez, V. M.: Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. Editorial: Grupo Ars, 2009.
- Carrillo, M.S y Marín, J.: Desarrollo Metafonológico y Adquisición de la Lectura: Un Programa de Entrenamiento. CIDE-MEC, 1996.
- Cuentos, F.; Soriano, M.; Rello, L. Dislexia. Ni despiste ni pereza. Editorial La Esfera de los Libros, 2019.
- CREENA/NHBBZ: Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Dificultades de Aprendizaje.
- Defior, S.: La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Volume 31, Issue 1, January–March 2011, Pages 2-13
- Jiménez, J. E.: Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje. Ediciones Pirámide, 2019.
- Juarez Sánchez, A.; Monfort, M.: Estimulación del Lenguaje Oral. Editorial Entha, 2001.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Moreira, Y. (2012). La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales. Tesis, Universidad Internacional de la Rioja, España, 2012.

Núñez Delgado, M. P.; Santamarina Sancho, M.: Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua Lengua y Habla, núm. 18, enero-diciembre, 2014, pp. 72-92 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

PRODISLEX: Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia para Educación Infantil, 1er y 2º ciclo de Educación Primaria. N° Registro PM-386-2010.

Ripoll Salceda, J. C.; Aguado Alonso, G.: Enseñar A Leer. Cómo Hacer Lectores Competentes. Editorial: EOS, 2015.

Sellés Nohales, P. (2006): Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23 (1), 23-42.

VV.AA: Protocolo de Atención al Alumnado con Dificultad Específica en Lectura. Dislexia. Gobierno de La Rioja, 2019.

ANEXOS

Programa de prevención.

<https://drive.google.com/drive/folders/1lEVoiG2YFYDyITLONJnUkmpFeAz3fz6N?usp=sharing>

NUEVOS AVANCES EN PRUEBAS Y TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Autoría:

Susana Fuentes Carbonell
María Eugenia López Fernández
Silvia Pinedo Burgos
Natalia Iriarte Ortega
Alejandro Tutor Marín

Resumen:

En la última década ha habido muchos avances significativos en el campo del diagnóstico psicopedagógico. Algunos de estos avances se han dado en el ámbito de la mejora de las propiedades psicométricas, enfoques más centrados en el ámbito de la neuropsicología y en la corrección y realización de informes informatizados. Esto ayuda no solo en la fiabilidad y reducción de errores sino que también ayuda a mejorar la interpretación y análisis de los resultados de tal forma que podamos hacer un mejor análisis que se ajuste mejor a las necesidades del alumnado.

Entre las novedades que hemos detectado y que mejor se pueden relacionar con el campo de la orientación hemos seleccionado las siguientes pruebas: e-TDAH, d2-R, Neurokid, AGL, Cumanin-2

Palabras clave: orientación, atención, neuropsicología, test, avances.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido muchos avances en el campo de la evaluación psicopedagógica, algunos de los cuales se utiliza la realidad virtual o la inteligencia artificial. No obstante se trata de herramientas cuya relación coste-beneficio no es muy aplicable en nuestro día a día. Por eso hemos realizado una selección basada en la posibilidad de administrarlas en nuestra labor diaria y con los medios habituales que contamos en nuestros centros. Las herramientas seleccionadas son las siguientes: e-TDAH, d.2-R, Neurokid, AGL y Cumanin-2.

1. e-TDAH

Objetivos: el objetivo de la prueba es dotar a los profesionales de una herramienta para detectar si existe o no el trastorno de TDAH, basada en la observación de escuela y familia del comportamiento y rendimiento del alumno o alumna.

Descripción de la prueba: consta de dos cuestionarios, uno para la familia y otro para la escuela, que analiza el comportamiento y la sintomatología de niños y niñas de entre 6 y 12 años asociada al TDAH. Valora los síntomas nucleares: Inatención, hiperactividad/impulsividad. Cada una con 9 ítems y 4 opciones de respuesta en función de la frecuencia (nunca, algunas veces, a menudo y con mucha frecuencia). Además incluye una escala de "dificultades concomitantes del TDAH, con 4 opciones de respuesta: (no es cierto, un poco cierto, bastante cierto y totalmente cierto) El formato de aplicación es online y en papel. La corrección es online. El tiempo de aplicación es de 10 minutos.

Novedades o avances introducidos respecto a versiones anteriores o pruebas similares.

Incorpora una escala que mide dificultades que concurren con este trastorno. Concretamente explora las áreas de manejo emocional (autoestima y labilidad emocional), coordinación motora (caligrafía y manualidades), conductas disruptivas (límites), funciones ejecutivas / manejo del tiempo (resolución de problemas, manejo del tiempo, secuencia-

ción temporal), rendimiento académico (agenda escolar, apoyo escolar, comprensión lectora y matemáticas), calidad de vida (calidad de vida familiar. Solo se incluye en el cuestionario de familia), interferencia en el rendimiento académico (atención específica). Solo se incluye en el cuestionario de escuela. Emite un informe que incluye un posible diagnóstico. Tiene en cuenta variables que puedan estar afectando al alumno o alumna y que causan la misma sintomatología que el TDAH pero si se presentan estas circunstancias, no emite informe diagnóstico, invalida el test. Es la primera escala española que se presenta en base a los criterios del DSM V. La baremación es con un número de sujetos muy amplio (N:1000). Este test se corrige a través de internet elaborando un minucioso y completo informe donde se relacionan todo tipo de variables haciendo mucho hincapié en la relación de variables, y en especial las comorbilidades. Cuenta con un respaldo bibliográfico y de investigaciones muy amplio.

Aplicaciones prácticas:

La aplicación de estos cuestionarios permiten al orientador u orientadora escolar, contar con una herramienta que ofrezca una impresión diagnóstica con el fin de derivar a los servicios sanitarios para que confirmen o descarten el diagnóstico. Es una herramienta sencilla para que el docente y la familia puedan valorar si existe o no sintomatología asociada al TDAH.

2. d.2-R

Objetivos:

Selección y concentración (dado que la tarea se mantiene en el tiempo durante varios minutos). Dividido en los siguientes componentes:

- * la velocidad o cantidad de trabajo; es decir el número de estímulos que se han procesado en un determinado tiempo.
- * la cantidad del trabajo, es decir, el grado de precisión que está inversamente relacionado con el porcentaje de errores.
- * la relación entre la velocidad y la precisión, que permite establecer conclusiones tanto sobre el comportamiento como sobre el grado

de actividad, la estabilidad y la consistencia, la fatiga y la eficacia de la inhibición atencional.

Descripción:

Pretende medir los procesos básicos como la atención, la concentración mental, el esfuerzo o el control atencional. El constructo de atención selectiva y concentración, alude al proceso de seleccionar unos estímulos determinados mientras se suprime deliberadamente la consciencia de otros estímulos distractores (Zillmer y Spiers, 1998).

Novedades y/o avances introducidos en esta nueva versión:

- * Instrucciones del ejemplar: se han ampliado, incluyendo ejemplos con variantes de los estímulos diana y distractores, con el objetivo de facilitar la comprensión y las personas de menor y mayor edad.
- * Ejemplar: se ha aumentado el número de estímulos de cada línea, pasando de 47 a 57, pero manteniendo el mismo tiempo, con el objetivo de evitar el efecto techo.
- * Opciones de aplicación:
 - * En la aplicación estándar con ejemplar solo se mantiene la opción de los 20 segundos por línea y desaparece la de los 15 segundos.
 - * En las aplicaciones colectivas masivas se puede utilizar una hoja de corrección mecanizada.
- * Corrección:
 - * Los estímulos de la primera y de la última línea no se tienen en cuenta para la obtención de las puntuaciones.

Puntuaciones:

En la nueva versión se simplifica la estructura y se ofrecen solo las tres puntuaciones que mejores resultados psicométricos han mostrado en las últimas investigaciones publicadas.

Para la interpretación de la concentración solo se tiene en cuenta una puntuación (CON), desapareciendo la puntuación TOT.

Velocidad de trabajo (VT) y precisión (E%) se calculan a partir de los estímulos diana procesados. Sin embargo, en cuanto a la interpre-

tación, la puntuación VT del d2-R y la puntuación TR del d2 son equivalentes.

En el d2-R, la evolución del rendimiento, se determina a lo largo de los 4 bloques idénticos de 3 líneas cada uno. Por tanto, la productividad en la ejecución línea a línea desaparece, así como la puntuación de variación.

Finalmente, los números brutos de errores solo se utilizan como indicadores del procesamiento irregular del test, por lo que no se obtiene una puntuación transformada de ellos.

Los cálculos de las puntuaciones totales y sus transformaciones se hacen de forma automática mediante el sistema de corrección online, que permite además obtener un perfil de resultados y un breve comentario de los mismos que facilita su interpretación.

- * Tipificación: muestra de tipificación actualizada y representativa (N=2984) dividida en tramos de edad más cortos y por nivel de estudios.
- * Manual: un nuevo manual completamente reescrito en el que se amplía el marco teórico d2-R, se presenta un capítulo de interpretación más extenso y se incluyen estudios actualizados sobre las características psicométricas de la prueba.

Conclusiones:

El d2-R sigue la estela de su predecesora, el d2, como prueba de referencia para evaluación de la atención y concentración en personas de 6 a 80 años.

Permite evaluar de forma sencilla y rápida la capacidad de concentración de una persona, así como la velocidad de trabajo y la precisión con la que ha respondido a la prueba: De forma adicional también ofrece información sobre el estilo de trabajo y el progreso, mediante dos gráficos complementarios presentes en el perfil de resultados.

Entre sus puntos fuertes, además de su brevedad y sencillez, otra característica que le hace ser una de las pruebas más utilizadas es su versatilidad, ya que resulta realmente útil en diferentes ámbitos como el educativo, el clínico o en recursos humanos.



En esta nueva versión se han podido mejorar las carencias de su predecesora y potenciar sus virtudes, ofreciendo una corrección más sencilla en formato, así como, un nuevo manual que incluye unas instrucciones más claras de aplicación y corrección, un capítulo de interpretación de las puntuaciones más desarrollado, así como numerosos estudios psicométricos que evidencian su fiabilidad y validez.

Aplicaciones prácticas:

El interés de esta prueba en el ámbito educativo puede estar relacionado con la relevancia de los procesos atencionales como factor explicativo en un importante número de casos con dificultades de aprendizaje o fracaso escolar, así como de algunos problemas conductuales.

3. Neuro-Kid

Se trata de una prueba de cribado que permite la valoración rápida de las funciones cognitivas, relacionándolas con el funcionamiento del encéfalo como artífice de la actividad cognitiva superior. Pretende ofrecer un indicador global del estado neuropsicológico del niño o la niña, con el objetivo de identificar posibles dificultades o retrasos en el neurodesarrollo.

En menos de 15 minutos permite disponer de un perfil neuropsicológico global. La etapa de 3 a 7 años, es un periodo importante caracterizado por un mayor grado de neuroplasticidad que facilita la intervención neuropsicológica.

Desde los 3 años y 0 meses hasta los 7 años y 0 meses.

La finalidad es la evaluación neuropsicológica global rápida del rendimiento cognitivo infantil, mediante un índice de desarrollo neuropsicológico (IDN) y 6 dominios: lenguaje articulatorio, lenguaje visual, psicomotricidad, funciones ejecutivas, visopercepción y memoria, baremados en intervalos de 6 meses.

La corrección es online.

El desarrollo neurológico no es homogéneo y es posible que existan discrepancias en algunas áreas y que determinadas destrezas se estén desarrollando con más dificultad que el resto.

No es aplicable en casos de:

- Discapacidad intelectual grave que impida la comprensión y realización de la prueba.
- Limitaciones graves en el uso del lenguaje comprensivo y expresivo que dificulten o impidan la realización de las tareas.
- Deficiencias sensoriales visuales o auditivas que, por su intensidad, impidan la ejecución normal de la prueba.
- Alteraciones graves neurológicas, emocionales o en el estado psicofísico en el momento de la aplicación que limiten la realización normal de la prueba: por ejemplo, estados graves de ansiedad, o alteraciones en el nivel de alerta tras haber sufrido un traumatismo craneoencefálico.

Las tareas que tiene que realizar son:

- **Lenguaje articulatorio:** es un indicador de la capacidad de lenguaje expresivo y de las posibles dificultades en el lenguaje articulatorio y habla. Tiene que repetir en voz alta una serie de palabras de diferente dificultad.
- **Lenguaje visual:** es un indicador de la capacidad de reconocimiento y de lenguaje comprensivo. Denomina un conjunto de dibujos que se presentan en una lámina.
- **Psicomotricidad:** constituye un indicador del grado de destreza motriz y de posibles dificultades en la coordinación y en el equilibrio. Debe realizar una serie de ejercicios motrices a partir del modelo que le ofrece la persona evaluadora.
- **Funciones ejecutivas:** atención sostenida, flexibilidad cognitiva, capacidad inhibitoria y memoria de trabajo.
- **Visopercepción:** esta puntuación constituye un indicador de la capacidad de reproducción grafomotora y de posibles dificultades en la percepción y en la psicomotricidad. reproducir y dibujar una serie de figuras y números.

- **Memoria:** es un indicador de la capacidad de memoria verbal a corto plazo. Consiste en repetir series de palabras y dígitos.

Al final del manual ofrece un listado de tareas y ejercicios prácticos para desarrollar cada una de las dimensiones.

4. AGL

AGL-primaria. atención global-local para primaria

Objetivos:

El objetivo general de este test es evaluar las aptitudes relacionadas con la percepción y atención visual en una tarea de atención dividida.

De este objetivo principal podemos extraer los siguientes objetivos secundarios:

- * Focalizar la atención en el modelo propuesto.
- * Codificar el modelo, analizando sus componentes y memorizándolos.
- * Distribuir los recursos atencionales entre la figura global y local, determinando la igualdad o desigualdad de cada nivel con el modelo propuesto.
- * Mantener la atención durante toda la tarea.

Descripción de la prueba

La prueba va dirigida a niños y niñas de 8 a 12 años (de 3º a 6º E.P.). Su aplicación se puede hacer tanto de manera individual como de manera colectiva en el aula y el tiempo que se requiere para su realización son 10 minutos.

Consta de tres fases: Una fase donde se dan las instrucciones, seguida de la segunda fase donde se lleva a cabo un entrenamiento de la prueba para asegurarnos de que la han comprendido y finalmente se realiza la prueba en sí.

Novedades respecto a otras versiones anteriores:

Este test surge del test ya existente para Secundaria y Bachillerato "Test detección Global-Local (AGL)" en el cual se usan estímulos jerárquicos,

figuras grandes (nivel global) cuyo entorno lo forman figuras más pequeñas (nivel local), utilizando cuadrados incompletos a los que les falta un lado.

Como novedad a esta prueba, en el caso de esta adaptación a primaria, se utilizan figuras menos abstractas para ellos, por lo que en lugar de cuadrados se utilizan semicírculos como estímulos jerárquicos. En este caso, la figura objetivo serán semicírculos abiertos a la derecha, es decir, con forma de "C" y la tarea va a consistir en que señalen el estímulo donde aparece la letra "C" ya sea a nivel global (C Grande formada por todas las "c") o a nivel local (c pequeña), pero siempre y cuando la abertura sea a la derecha en cualquiera de los dos casos.

Ámbito de aplicación

Debido a que la atención es algo fundamental en la evaluación psicopedagógica, esta prueba nos puede ayudar a completar el perfil atencional de las alumnas y alumnos.

5. Cumanin-2 (Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil-2)

Objetivo: exploración del nivel de madurez neuropsicológica infantil mediante la evaluación de tres áreas cognitivas básicas: desarrollo sensorio-motor, aprendizaje y memoria y lenguaje.

Características: comprende un sistema integrado de exploración neuropsicológica que permite evaluar diversas áreas que son de gran importancia para detectar posibles dificultades del neurodesarrollo en unas edades que son fundamentales en el proceso madurativo de los y las escolares.

Se pueden evaluar tres áreas mediante 11 pruebas principales y 3 adicionales.

Dichas áreas son:

- * **Desarrollo sensorio-motor:** Atención; Psicomotricidad, Estructuración espacial, Visopercepción y Ritmo.
- * **Memoria y aprendizaje:** Memoria visual y Memoria verbal.



* **Lenguaje:** Lenguaje articulatorio, Lenguaje expresivo, Lenguaje comprensivo y Fluidez verbal.

* **Pruebas adicionales:** Lectura, Escritura y Lateralidad.

Integra toda esta información en un completo perfil de resultados que ofrece una visión de las fortalezas y las áreas de mejora individuales que presenta el niño o la niña evaluada. Los baremos se han construido a partir de una amplia muestra controlada de más de 1.100 casos (entre 3:00 y 6:11 años) y se ofrecen en tramos de 4 meses, para aumentar la precisión de las comparaciones y poder captar mejor las tendencias evolutivas.

La gran cantidad de información que proporciona (cuantitativa y cualitativa) la hacen una excelente prueba para la valoración de los problemas del neurodesarrollo y para el seguimiento de los casos en riesgo, tanto en el ámbito clínico como en el escolar.

Aplicación: se aplica mediante la administración en papel.

Tiempo: se dedican unos 50 minutos, aproximadamente.

Edad: las edades comprendidas son entre 3:00 a 6:11 años.

Corrección: la corrección se hace online, a través de internet.

CONCLUSIONES

Es fundamental para nuestra práctica profesional estar al corriente de las novedades, actualizaciones y revisiones de los diferentes tests y pruebas psicométricas.

Gracias a los avances en estos tests, las correcciones son más ágiles y objetivas, se reduce el error humano y las nuevas pruebas tienen una mayor validez ecológica, entendiendo como validez ecológica aspectos como los juguetes, dibujo, léxico e imágenes de los tests.

En conclusión, nuestra labor orientadora resulta más eficaz y más útil.

BIBLIOGRAFÍA

Blanca, M; Fernández Rodríguez, A; Zalabardo, M. (octubre 2021). AGL Primaria Atención Global-Local Primaria. Editorial TEA ediciones.

Brickenkamp, R. Schmidt-Atzert. L., Liepmann, D.(2022). d2-R. Test de Atención- Revisado (B. Ruiz-Fernández, adaptadora). Hogrefe TEA ediciones.

Fenollar-Cortés, J. (2020). E-TDAH. TEA ediciones.

Portellano, J.A., Mateos R., Martínez-Arias, R.(2021). NEURO-KID. Screening neuropsicológico e infantil. TEA ediciones.

Portellano, J.A., Mateos R., Martínez-Arias, R., y Sánchez-Sánchez, F. (2022). El CUMANIN-2, Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil-2. Hogrefe TEA Ediciones.





HERRAMIENTAS DESTINADAS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PLANTILLAS DE ADAPTACIONES PARA USO DEL PROFESORADO / ANIZTASUNARI ARRETA EMATEKO TRESNAK: IRAKASLEEK ERABILTZEKO EGOKITZAPEN-TXANTILLOIAK

Autoría:

María R. Aguirre Sengariz

Laura Barcos Pérez

Estitxu Bayano Díez

María Gil Zazpe

M^a Dolores González Arbeloa

Resumen:

Recoger y diseñar todas las medidas de atención a la diversidad plantea un reto a los orientadores/as y el profesorado. En este artículo se ofrece una herramienta para recoger todas las necesidades específicas de apoyo educativo que se pueden dar en un centro educativo (en este caso de secundaria) y ofrece los modelos de adaptaciones curriculares: RE-ACA, ACS, RE-EC, PAC, para facilitar su elaboración y poder dar una mejor respuesta educativa a todo el alumnado.

Palabras clave: Atención a la diversidad, necesidades educativas, RE-ACA, ACS, PAC, RE-EC.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es un pilar fundamental en el trabajo de orientación en particular y de las personas docentes en general. Para ello, y debido a la alta rotación del profesorado y de las diferentes modalidades de funcionamiento de cada centro educativo, consideramos necesario que exista una herramienta común que facilite la objetividad, la simplificación en las pautas y que permita una manera homogénea de proceder para proporcionar la atención adecuada a las necesidades que presenta el alumnado.

Tal y como se refleja en las Instrucciones de inicio de curso 22-23 (Resolución 231/2022): *El centro educativo en su conjunto, es responsable de dar una respuesta inclusiva y coeducativa a la diversidad de todo su alumnado, garantizando su presencia, participación y aprendizaje. Es fundamental la labor del equipo docente en su totalidad para abordar de la manera más adecuada la respuesta a la diversidad del alumnado, poniendo el foco en la detección de las barreras de acceso al aprendizaje y señalando objetivos concretos para eliminarlas.*

Por todo ello, en el presente documento, se pretende ofrecer una herramienta, siguiendo la guía del censo del Negociado de Orientación Educativa para el registro del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta pretende ser una herramienta para facilitar la organización, el seguimiento y la valoración de la respuesta educativa.

Esta herramienta es el resultado de un trabajo colaborativo entre orientación y responsables de calidad de los centros educativos implicados. Ante la necesidad de tener un canal de comunicación rápido en centros donde el volumen de alumnado es muy elevado.

Se lleva aplicando en los cinco últimos años en los centros: IES Julio Caro Baroja e IES Navarro Villoslada. La coordinación del personal de orientación nos permite ir adaptándola unificando criterios y compartiendo las actualizaciones que vamos realizando.

DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA

La herramienta que aplicamos en nuestros centros consiste en una hoja excel donde se contempla al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que requiere medidas educativas.

En el eje horizontal se detallan las diferentes dificultades que requieren de medida educativa, y en el eje vertical el nombre del alumnado que presenta NEAE ordenado por cursos.

Las medidas se organizan en función de:

- ▶ Necesidades atencionales
- ▶ Necesidades de lectoescritura
- ▶ Necesidades de lenguaje
- ▶ Necesidades de cálculo
- ▶ Necesidades auditivas
- ▶ Necesidades visuales
- ▶ Necesidades motrices
- ▶ Necesidades emocionales, de ansiedad y/o depresión
- ▶ Programas de Enriquecimiento
- ▶ Necesidades de adaptación, sociales y de comunicación
- ▶ PAC

Como una de las finalidades de esta herramienta es clarificar tanto las NEAEs como la respuesta educativa que podemos proporcionar, en cada nombre de la necesidad educativa se enlaza un documento explicativo en el que se detalla una pequeña explicación de la necesidad, pautas concretas de actuación y medidas educativas establecidas por las diferentes normativas.



LISTADO ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO 22/23									
<p>La Orientadora completará el listado e insertará los enlaces a las adaptaciones correspondientes a cada alumno/a.</p> <p>El profesorado accederá a las adaptaciones y las completará según las instrucciones que encontrará en las mismas.</p>									
NOMBRE DEL ALUMNO/A	GRUPO	DIFICULTADES ATENCIONALES	DIFICULTADES LECTOESCRITURA	DIFICULTADES LENGUAJE	DIFICULTADES CÁLCULO	DIFICULTADES AUDITIVAS	DIFICULTADES VISUALES	DIFICULTADES MOTRICES	PROGRAMA ENRIQUECIMIENTO
	1º A ESO								
	1º A ESO	RE-ACA							
	1º B ESO								
	1º B ESO	RE-ACA							
	1º B ESO		RE-ACA						
	1º B ESO	RE-ACA							
	1º B ESO		RE-ACA						
	1º B ESO		RE-ACA						
	1º C ESO	RE-ACA	RE-ACA						
	1º C ESO		RE-ACA						

En la casilla que corresponde se especifica la medida educativa que necesita el alumno o alumna, y se enlaza el documento que desarrolla las propuestas concretas para dicha adaptación.

Este documento es otra excel que tiene varias pestañas:

- La primera (introducción) recoge las instrucciones para rellenarla, los datos personales del alumno o alumna y el nombre del profesorado implicado en desarrollar dicha medida.

	A	B	C	D	E	F	G
1	ADAPTACIÓN DE ACCESO PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES ATENCIONALES						
2	Esta Adaptación de Acceso no formará parte del expediente del alumno/a, pues es una medida ordinaria de atención a la diversidad.						
3	El alumno/a tendrá noticia de las actividades que tiene que realizar y la metodología que empleará.						
4	La familia conocerá también su existencia y las obligaciones que ello conlleva.						
5	El profesorado-tutor dispondrá de la Adaptación correspondiente.						
6	La Orientadora completará los campos marcados en Naranja.						
7	El profesorado de la materia:						
8	- Escribirá su nombre en el campo Profesor de la Materia que imparta.						
9	- señala con una X los conceptos que necesita seleccionar para dicho alumno/a en la pestaña de la Materia X correspondiente						
10	- realiza las observaciones que considere oportunas.						
11	NOMBRE DEL ALUMNO/A	1				GRUPO	1º A
12	CURSO ESCOLAR	22/23					
13	TUTOR/A						
14		Nombre	Profesor				
15	Materia 1	Biología					
16	Materia 2						
17	Materia 3						
18	Materia 4						
19	Materia 5						
20	Materia 6						
21	Materia 7						
22	Materia 8						
23	Materia 9						
24	Materia 10						

- La segunda pestaña es un resumen de las medidas que se están llevando a cabo por materias.

ADAPTACION DE ACCESO PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LECTOESCRITURA													
NOMBRE DEL ALUMNO/A		GRUPO											
CURSO ESCOLAR													
TUTORIA													
		Materia 1	Materia 2	Materia 3	Materia 4	Materia 5	Materia 6	Materia 7	Materia 8	Materia 9	Materia 10	Total	
Total medidas por Materia		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ADAPTACIÓN EN LOS MATERIALES													
Marcar la adaptación hecha a cada con X		CONCEPTO										Total	
- Simplificar las instrucciones escritas.		0	0									0	
- Ofrecer textos adaptados a su nivel lector. Textos más breves y sencillos con el mismo contenido.		0	0									0	
- Leer el texto el profesorado para ofrecer buen modelo y facilitar la comprensión.		0	0									0	
- Subrayar previamente las partes más importantes del texto.		0	0									0	
- Marcar con fluorescente la información más relevante y esencial en el libro del alumno.		0	0									0	
- Realizar un glosario de términos nuevos que le aparecen o le vayan a aparecer en las diferentes áreas.		0	0									0	
- Grabar los temas con una grabadora.		0	0									0	
- Grabar los materiales audiovisuales vistos en clase.		0	0									0	
ADAPTACIÓN EN LA METODOLOGÍA													
Marcar la adaptación hecha a cada con X		CONCEPTO										Total	

- El resto de pestañas están organizadas por materias y cada una de ellas recoge las medidas concretas de adaptación en dicha materia. Para ello, previamente, se han realizado propuestas de adaptaciones según las necesidades y medida, que se utilizan como documento tipo (a modo de plantillas) para cada dificultad.

UBICACIÓN EN EL AULA

Mencionar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
▼	Situarse en primera fila, centrado/a, para facilitar supervisión discreta y frecuente.	
▼	Situarse junto a compañeros/as que le ofrezcan buen modelo de comportamiento y trabajo.	
▼	Evitar interferencias en torno a su ubicación (ventana, sitio de paso...)	
▼	Posibilitar un ambiente tranquilo y sin ruidos.	

MEDIDAS PARA ENTRENAR Y RECONducIR LA ATENCIÓN

Mencionar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
X ▼	Asegurar que realiza bien la sintonía.	
▼	Asegurarnos de que apunta en la agenda tareas. Ayuda de un compañero/a.	
▼	Pedir a la familia una supervisión de agenda, tareas, materiales.	
▼	Pedir a la familia colaboración en horario de tareas y estudio.	
X ▼	Reforzar su participación y resaltar lo que hace bien.	
▼	Pactar con él/ella alguna señal no verbal discreta para reconducir su atención.	

MOTIVACIÓN

Mencionar la adaptación llevada a cabo con X	CONCEPTO	OBSERVACIONES
▼	Estar atento a su potencial, para ayudar y alentar su desarrollo personal.	

APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA

El procedimiento para la aplicación de esta herramienta se puede organizar en varias fases:

Preparación de la herramienta

A lo largo de septiembre, las orientadoras actualizan los datos e introducen los nombres del alumnado con NEAE por curso (registrado en el censo EDUCA) en la excel general.

Igualmente se registra en la casilla correspondiente la medida educativa de cada alumna y alumno, en la que se enlaza posteriormente el documento de adaptación.

Este documento se realiza individualmente para cada alumno o alumna, pero partiendo de un modelo tipo.

Los apartados que contempla cada documento individual son:

- ▶ Ubicación en el aula
- ▶ Medidas para entrenar y reconducir la atención
- ▶ Motivación
- ▶ Comportamientos impulsivos e Hiperactivos
- ▶ Adaptación en los materiales
- ▶ Adaptación en los contenidos
- ▶ Adaptación en la metodología
- ▶ Adaptación en la evaluación

Orientación del centro rellena la pestaña de introducción consignando los datos personales del alumno o alumna, y genera una pestaña por cada asignatura con las diferentes propuestas de adaptación según la necesidad. Una vez cumplimentado se comparte con el profesorado.

Explicación de la herramienta al profesorado

Tras actualizar la herramienta es necesario explicar el procedimiento de uso y su función en la adecuada gestión y desarrollo de la Atención a la Diversidad del centro. Se puede realizar un claustro, explicar en CCP, en reunión de tutores y tutoras, etc. Además de aclarar el uso concreto de la herramienta, se explican las diferentes medidas de atención a la diversidad contempladas en la normativa, así como información básica y pautas relativas a las NEAEs más comunes (información enlazada en la parte horizontal de la excel general).

Cumplimentación de la herramienta

El siguiente paso es la cumplimentación por parte del profesorado. Por un lado tienen que poner su nombre a lado de la materia que imparten en la pestaña de introducción. Estos datos se vuelcan automáticamente en la pestaña específica de dicha materia.

Por otro lado, tienen que marcar en la pestaña de su asignatura, con una X, cada medida que vayan a adoptar.

Seguimiento

A lo largo del curso se va haciendo un seguimiento de las medidas educativas para realizar ajustes si fuera necesario. Se hace cada evaluación y siempre que el equipo docente lo considere.

VENTAJAS QUE OFRECE AL PROFESORADO

- En los macrocentros desde orientación se puede compartir y traspasar toda la información con el profesorado.
- Es una herramienta de asesoramiento y formación: ofrece pautas y orientaciones sobre las medidas a aplicar.
- Facilita la recogida por escrito de las medidas de atención a la diversidad del alumnado.



- Ofrece unidad de criterios en cuanto a formatos y documentación, está incardinada en los sistemas de calidad de los centros.
- En un mismo documento se contemplan todas las medidas que un alumno/a tiene en las diferentes áreas.
- Simplicidad en su cumplimentación.
- Acceso a la información de todas las adaptaciones que se están llevando a cabo con el alumnado.
- Herramienta viva y dinámica que se va adaptando a las nuevas necesidades y normativa.
- Mantiene la confidencialidad ya que en ningún momento se habla de diagnósticos, sólo de necesidades educativas.

CONCLUSIONES

Finalmente y de acuerdo con todo lo explicado, la herramienta descrita facilita mucho la gestión de todas las medidas de atención a la diversidad y permite tenerlas todas documentadas y actualizadas.

Contribuye a una gestión de calidad en los centros educativos y permite que las medidas sean accesibles a todo el profesorado.

Como dificultad, supone un trabajo arduo a principio de curso, ya que es muy laboriosa su preparación para que el profesorado la pueda utilizar. Otro tipo de dificultades que aparecen no se deben a la herramienta en sí misma sino a su aplicación y seguimiento en la práctica docente.

Consideramos que mientras no se disponga de una herramienta unificada y común para todos los centros, que podría gestionarse a través de EDUCA, esta propuesta podría ser extrapolable a cualquier centro educativo.

BIBLIOGRAFÍA Y NORMATIVA

II Guía de actualización del censo ACNEAE. Programa EDUCA
Septiembre/2022 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN / HEZKUNTZA
DEPARTAMENTUA

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

ORDEN FORAL 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

ORDEN FORAL 4/2017, de 20 de enero, del consejero de educación, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la educación secundaria obligatoria.

RESOLUCIÓN 231/2022, de 10 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.



LA ORIENTACIÓN EN EL NUEVO SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL / ORIENTAZIOA LANBIDE HEZIKETAKO SISTEMA BERRIAN

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda
Ana J. Jacoste Sáez
Laura Lacalle Garraza
Patricia Noelia de las Heras Osorno
Paula Ramilo Fernández
Maria Asuncion Vega Osés
Ukerdi Arrondo Ozkoidi
Ainhoa Ayerra Nogués
Ana Sofía Carrillo Cabañes

M^a Paz Gracia García-Carpintero
Víctor Zúñiga Urrutia
Patricia Díaz Fontenla
Eneritz Odriozola Tolosa
Leire Olza Puñal
Miren Txaro Larraya Mendaza
Carmen Ramirez Elizondo
Teresa Sanz Arroyo
Begoña Cortés Ferro
Itsaso Erro Gamboa

Nieves Latasa Esevenri
M^a Lourdes Martín Baños
Lore Orozko Egiluz
Sonia Peláez Rico
Carmen Segura Urrea
Ana B. Indaburu Azcárraga
Rakel Pellejero Pérez
Sara Merino Eza
Ana Etxeberria Zarautz

Orientadoras y orientador de los centros de Formación Profesional.

Resumen:

En este momento, como orientadores y orientadoras de Formación Profesional, nos encontramos en tránsito hacia un nuevo marco de Orientación Profesional, que trata de acompañar a las personas a lo largo de su vida, con el objetivo de planificar y recorrer itinerarios formativos y profesionales que faciliten el logro de objetivos personales vitales. Por eso, con la intención de realizar una propuesta sobre nuestra labor profesional, se presentan, por una parte, el actual marco legislativo que regula los principios y los objetivos de la orientación educativa; por otra, algunos elementos de un modelo de orientación que sirvan de brújula, como fundamentación teórica y científica de las actuaciones orientadoras; también, se desarrollan las principales actuaciones que se consideran han de ir asociadas a los fines de la Orientación Profesional; por último, se realiza una propuesta de composición, estructura y funcionamiento de un sistema integrado de formación profesional de calidad, integrado por profesionales con alta cualificación y especialización.

Palabras clave: Sistema de Formación Profesional; Proyecto vital y profesional; Itinerario formativo y profesional; Fines y actuaciones de la Orientación Profesional; Estructura de un Servicio de Orientación Profesional.

Índice:

1. MARCO NORMATIVO
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
3. FINES Y ACTUACIONES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
4. HACIA DÓNDE VA LA ORIENTACIÓN
5. REFERENCIAS BIOGRÁFICAS

1. MARCO NORMATIVO

Como marco legal en el que se sitúa este documento y nuestra labor como profesionales de la Orientación Educativa hay que, primeramente, hacer referencia al ámbito europeo. Así, la **Resolución del Consejo de Europa (2008)**, en el contexto de la educación y el aprendizaje permanente, define la Orientación como:

“Un **proceso continuo** que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, **determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal** en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias” (C 319/4).

Para ello, la orientación incluye:

“Actividades individuales o colectivas de información, de **consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera**” (C 319/4).

A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, en su título preliminar menciona, entre los principios en que se inspira el sistema educativo español, a la orientación educativa y profesional de los estudiantes, considerándola “como **medio** necesario para el logro de una **formación personalizada**, que propicie una **educación integral** en conocimientos, destrezas y valores”(art. 1.f).

Esta misma ley se refiere a la orientación educativa como un **recurso** para la **mejora del aprendizaje y de apoyo al profesorado**, instando a las Administraciones educativas a la provisión de “servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional” (art. 157).

Es decir, nos informa de la función, las personas destinatarias, el tipo de actividades a desarrollar, la duración y el carácter profesional y especializado.

En el ámbito específico de la Formación Profesional, la Ley Orgánica, 3/2022, de 31 de marzo, define la Orientación profesional como

“El proceso de **información y acompañamiento** en la **planificación personal del itinerario formativo y profesional** en el marco del Sistema de Formación Profesional que incluye, al menos, los siguientes **ámbitos**: posibilidades de formación profesional, elección de una profesión, perfeccionamiento, cambio de profesión, evolución del mercado laboral y oportunidades de emprendimiento y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera profesional” (art. 2).

Considera, por lo tanto, **la orientación profesional** como **uno de los principios generales del Sistema de Formación Profesional**, ya que constituye un “**elemento de acompañamiento** para incentivar la identificación y uso de las oportunidades formativas en los itinerarios formativos y profesionales, así como en las múltiples transiciones a lo largo de la vida” (art.3, k).

De acuerdo con los principios del **Sistema de Formación Profesional**, la citada ley establece como uno de sus objetivos:

“10. La **provisión de orientación profesional** que facilite a las personas, a lo largo de la vida, la toma de decisiones en la elección y gestión de sus carreras formativas y profesionales, combatiendo los estereotipos de género, los relacionados con la discapacidad o las necesidades específicas de apoyo educativo, colaborando en la construcción de una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social, y favoreciendo el conocimiento de las oportunidades existentes o emergentes en los entornos rurales y las zonas en declive demográfico” (art 6).

Es decir, la Orientación profesional se presenta como un elemento de acompañamiento a todas las personas, que les facilite la toma de decisiones en la elección y desarrollo de su itinerario formativo y profesional a lo largo de su vida, asegurando la igualdad y equidad.

Teniendo en cuenta su importancia, la Ley Orgánica, 3/2022, de 31 de marzo, dedica todo el TÍTULO VII a la Orientación profesional, donde establece los siguientes **finés** (art. 94.2):

- a) La información y el asesoramiento individualizados sobre las ofertas de formación profesional que, ajustadas al perfil correspondiente y a las oportunidades de empleo, permitan la cualificación y recualificación desde la motivación y la identificación clara de los propios objetivos personales.
- b) La información sobre los perfiles de las ocupaciones, las tendencias en la evolución del mercado de trabajo, las posibilidades de acceso al empleo y las oportunidades de formación relacionadas con ellas, con objeto de facilitar la inserción y reinserción laboral, la mejora en el empleo y la movilidad laboral.
- c) La adquisición de habilidades y competencias básicas para la toma de decisiones, el trazado de itinerarios formativos y profesionales conducentes a nuevos aprendizajes y oportunidades profesionales, y la participación activa en la vida laboral y en la sociedad en un contexto en constante cambio.
- d) La ampliación de las expectativas hacia familias profesionales STEM de las jóvenes, así como de los jóvenes hacia familias profesionales feminizadas.
- e) El acompañamiento en los procesos de acreditación de las competencias profesionales.
- f) La difusión de las oportunidades ofrecidas por el Sistema de Formación Profesional para el desarrollo de empresas y entidades.
- g) La información y la formulación de propuestas a medida a las empresas y entidades para la acreditación de competencias profesionales y mejora de la formación continua de sus trabajadores, en el

lugar de trabajo o fuera de él, como elemento de valor para su competitividad empresarial.

- h) El apoyo a las economías locales, regionales y estatales mediante el desarrollo y la adaptación de las personas trabajadoras a las demandas económicas y las circunstancias productivas cambiantes, con especial atención a los entornos rurales y las zonas en declive demográfico.

Este desarrollo está en consonancia con el I Plan Estratégico de Formación Profesional (2019-2022), diseñado para la Formación Profesional del sistema educativo, derivado de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, que señala entre sus objetivos el de mejorar la orientación profesional en el sistema educativo.

También el **proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación del Sistema de Formación Profesional**, en el título VII, sobre la Orientación Profesional en el Sistema de Formación Profesional, explicita sus cometidos:

- a) El **desarrollo personal y profesional de las personas**, con independencia de su edad, sexo, procedencia, situación personal o laboral, nivel socioeconómico o cultural, capacidades diferentes y necesidades educativas especiales, que le permita la **configuración de itinerarios formativos flexibles** conforme a las ofertas recogidas en el Catálogo Nacional de Ofertas de Formación Profesional y su conexión con otras ofertas de educación superior.
- b) **La mejora de la formación profesional** y de su relación con el mercado laboral, así como de la **productividad de las empresas** mediante la formación.
- c) El ofrecimiento de **información, de manera proactiva**, a personas, empresas y organizaciones sobre las **ventajas de la acreditación de competencias y la cualificación y recualificación permanentes**, conforme al Catálogo Nacional de Estándares de Aprendizaje” (art. 190).

Con respeto al contenido de la Orientación Profesional, coincide su redacción con la de los fines Ley Orgánica, 3/2022, de 31 de marzo.



Por otra parte, en la Comunidad Foral de Navarra y para este curso académico, la Resolución 203/2022 de 7 de septiembre, que regula la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de F.P. del sistema educativo para el curso 2022-2023, continúa considerando una de las líneas de actuación señalada en la Resolución 87/2020 de 28 de julio, es decir, **la contribución decisiva a la mejora de la información y orientación profesional**. Los indicadores propuestos a esta línea son los siguientes: número de acciones de difusión de la Formación Profesional hacia el exterior; número de acciones para combatir la brecha de género de Formación profesional; y número de propuestas de acciones canalizadas a través de los Consejos Sociales. Además, para que un centro pueda calificarse como centro de excelencia de Formación Profesional, dentro de los indicadores necesarios, dos de ellos hacen referencia a la Orientación Profesional: número de acciones relacionadas con un servicio de orientación profesional y de acciones relacionadas con la promoción de un servicio de orientación.

En este marco de actuación nos encontramos con las funciones asignadas al profesorado de la especialidad de Orientación Educativa (Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre) que, en los centros de Formación Profesional, además de las establecidas para el resto de las etapas educativas, se incluyen las 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.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación se presentan algunos elementos y características que consideramos de interés tener en cuenta de cara a la planificación y desarrollo del futuro Plan de Información y Orientación Profesional en los centros de Formación Profesional de Navarra. Para ello, tomamos como principal referencia la ponencia “Orientación para la carrera y Formación Profesional: Retos que nos comprometen” (Romero Rodríguez, 2023).

En primer lugar, destacamos la idea de que el Plan de Información y Orientación Profesional atenderá a las personas, empresas, organismos e instituciones de manera diferenciada y, además, en el marco de cualquier oferta de formación profesional o acreditación de competencias vinculadas a dicho sistema; y se desarrollará con un planteamiento integral de apoyo y asistencia en el aprendizaje, la formación a lo largo de la vida y el ajuste entre competencias poseídas y requeridas individual o colectivamente e incluida la información, el asesoramiento y el acompañamiento. Además, estará, en todo momento, **centrada en el establecimiento de itinerarios formativos adecuados para la efectiva adquisición de las competencias profesionales** deseadas por aquellos a quienes se orienta.

Todo esto está relacionado con la **carrera profesional entendida como un itinerario que se desarrolla a lo largo de la vida y que tiene como objetivo alcanzar el bienestar personal y profesional**. Se trata de una travesía a lo largo de la cual ir construyendo la narrativa de su propia historia dentro de la sociedad (Romero Rodríguez, 2000, 2023).

En una sociedad en continuo cambio, la orientación es un factor clave dentro y fuera del sistema educativo, que incrementa las posibilidades de mejora y empoderamiento de las personas en la construcción de su propio proyecto de vida y profesional. Hace más de una década el Consejo de la Unión Europea (2004, 2008), añadía una dimensión social y colectiva en la que **la orientación contribuye a prevenir, detectar y reducir el abandono escolar y el desempleo**. También contribuye a **fomentar la participación de la población en procesos de formación, calificación y actualización profesional para el aprendizaje durante toda la vida; y mejorar su empleabilidad actual y futura**.

La LOMLOE y la agenda 2030 incluyen la importancia de incorporar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria. Se incluye, también, la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica.

Como aspectos en los que Ley Orgánica 3/2020 de Educación considera que la Orientación está especialmente implicada, destacamos:

- La igualdad de género y el enfoque inclusivo de la educación.
- El cambio en la “cultura” del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Un currículum basado en el desarrollo de competencias clave actualizadas, con una mirada social.
- La inclusión de la materia optativa “Formación y orientación personal y profesional” en la ESO.
- Presencia de agentes directos e indirectos en la educación (familia, profesorado, empresas).
- Esto significa que partimos de una idea de orientación profesional en un marco de aprendizaje permanente que enfatiza un modelo formativo que apuesta por:
 - * Un aprendizaje basado en competencias.
 - * Una gestión de la vida personal a lo largo del proceso vital a través de un proyecto colaborativo.
 - * Los valores de equidad, sostenibilidad y justicia social.

Teniendo en cuenta lo anterior, los **principios de la intervención orientadora**, como ejes que guían la organización y la práctica (Parras Laguna, Madrigal Martínez, Redondo Duarte, Vale Vasconcelos y Navarro Asencio, 2009) son los siguientes: prevención, desarrollo, intervención social y sostenibilidad.

Estos principios están relacionados con las **necesidades de las personas** (aprender a conocerse a sí mismo/a, adaptación a los cambios, desarrollo y perfeccionamiento de habilidades y destrezas específicas, tolerancia a la frustración, herramientas de gestión emocional, etc.) que están relacionadas con el objetivo de acceder a un puesto de trabajo digno, garantizando la igualdad de oportunidades y superando los estereotipos de género.

Según Romero Rodríguez (2000), podemos entender la orientación profesional como un proceso educativo a lo largo de la vida que atiende al

desarrollo integral de todas las personas con la finalidad de ayudarles a construir proyectos profesionales y de vida, individuales y colectivos, que permitan la adaptabilidad crítica y transformadora al contexto socio-laboral así como el desarrollo socio-comunitario. **Es posible aprender a construir proyectos profesionales y vitales conscientes, motivados y libres.**

La orientación a lo largo de la vida puede adoptar una amplia gama de formas y se basa en diversas tradiciones teóricas. Pero, en el fondo, es una oportunidad de aprendizaje intencionada que ayuda a las personas y a los grupos a considerar y reconsiderar el trabajo, el ocio y el aprendizaje a la luz de nueva información y experiencias, y a emprender acciones individuales y colectivas como resultado de ello (Hooley, Sultana y Thomsen, 2018).

Por ello, destacamos la **orientación profesional como proceso educativo de formación en competencias de gestión de la carrera profesional**. Este proceso supone el desarrollo de actuaciones específicas que tengan en cuenta los principales elementos:

- Gestión personal: autoconocimiento de las propias capacidades e intereses, autoevaluación, habilidades sociales y planificación.
- Gestión de la carrera: búsqueda, evaluación y análisis de información sobre oportunidades y requisitos de aprendizaje y trabajo a corto y largo plazo. Hay que relacionar esta información con el conocimiento de sí mismo, la toma de decisiones profesionales y la realización de transiciones con éxito.
- Gestión del aprendizaje: compromiso con el aprendizaje, comprensión de la relación entre la persona, el aprendizaje y el trabajo.

También subrayamos la importancia de la orientación en el aprendizaje de competencias fundamentales para la construcción del proyecto vital y profesional. Este aprendizaje incluye:

- Aprender a anticiparse con conciencia crítica:
 - * Desarrollo de la autoestima.
 - * Conciencia crítica de los factores que dificultan su inserción.



- * Balance de competencias.
 - * Conciencia crítica del sistema formativo, laboral y social.
 - * Construcción permanente, personal y grupal (ser-en-proyecto).
 - * Importancia del trabajo y del trabajo decente.
 - * Visión de futuro.
 - * Desarrollo de la capacidad de reflexionar.
 - * Identificar la opresión.
- Aprender a construir proyectos cuestionando “lo normal”:
 - * Aprender a tomar decisiones.
 - * Generar alternativas.
 - * Aprender a organizarse como grupo.
 - * Elaborar proyectos profesionales y vitales individuales y colectivos.
 - * Jerarquizar valores personales y profesionales.
 - Aprender a actuar a nivel individual y comunitario:
 - * Elaboración de itinerarios de inserción.
 - * Desarrollo de vías de participación y compromiso de acción social.
 - * Desarrollo de la empleabilidad sostenible.
 - * Desarrollo de competencias sociales y participativas y de ciudadanía activa.

El desarrollo de estas competencias se conseguirá a través de metodologías narrativas, multimodales y centradas en la persona en un proceso sistémico y colaborativo.

Para el desarrollo de las citadas competencias, de acuerdo con Romero Rodríguez, S. (23, 24 y 25 de marzo de 2021), son **elementos clave de un sistema integrado de orientación profesional**:

- ▶ Perspectiva de género.
- ▶ Desarrollo de competencias, gestión de la carrera a lo largo de la vida e integración curricular.
- ▶ Perspectiva de igualdad y justicia social.
- ▶ Personal altamente cualificado.
- ▶ Sistema de garantía de calidad de la orientación.
- ▶ Metodologías experimentales experienciales y recursos didácticos-TIC.
- ▶ Implicación de las empresas.

Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden, las características de los procesos de desarrollo de la carrera y de la construcción de proyectos vitales y profesionales, Romero Rodríguez (2023) propone los siguientes retos y consecuentes líneas de actuación de un Plan de Orientación:

Tabla 1.

RETOS DE LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
1. Currículum de Orientación Profesional
2. Sistema integrado de Orientación Profesional
3. Éxito y retorno del alumnado
4. Sensibilización hacia la FP
5. Adecuación y planificación de la FP
6. Formación de agentes de Orientación profesional
7. Metodologías y recursos innovadores
8. Garantía de calidad de la Orientación profesional
9. Implicación de las empresas

Para el logro de estos retos, se proponen las **siguientes actuaciones:**

Reto 1: Planificación de la orientación integrada en el currículo a lo largo de toda la escolaridad.

- Marco curricular para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera, partiendo de buenas prácticas e incorporando perspectiva de género.
- Incentivo a proyectos de orientación para el desarrollo de la carrera en todos los niveles educativos, potenciando la colaboración educación- empresa- comunidad.
- Adecuación de la organización y funciones de departamentos de orientación y ratios.
- Potenciación y desarrollo de competencias personales y sociales en FP, con revisión del currículo de FOL, FCT, EIE y convocatoria de proyectos de innovación específicos.
- Desarrollo de medidas dirigidas a colectivos en situación de vulnerabilidad y necesidades específicas.

Reto 2: Desarrollo del sistema integrado de información de orientación profesional.

- Desarrollo normativo del sistema integrado de información y orientación profesional.
- Marco de procedimientos, planes y cronogramas de gestión de acciones integradas de orientación (administraciones-servicios-agentes) con participación de grupos de interés.
- Desarrollo de sistemas telemáticos y plataformas únicas (trazabilidad).
- Planes de orientación conjuntos: educación- empleo- tercer sector- empresas coordinados por los orientadores de los centros educativos.

Reto 3: Atención al éxito y retorno del alumnado de formación profesional.

- Planes para la prevención del A.E.T (abandono educativo temprano) y para la mejora del aprendizaje, reforzando la orientación desde las primeras etapas y atendiendo a las competencias de gestión de la carrera y del aprendizaje.
- Programas de mentoría y preparación para la FP.
- Convocatorias de acciones para potenciar la toma de decisiones no sesgadas por razón de género.
- Ayudas y medidas de movilidad para acceso a ciclos de interés.
- Atención a las necesidades específicas de orientación de los colectivos en situación de vulnerabilidad social o alumnado NEAE.
- Planes de acciones integradas: permeabilidad entre educación formal y no formal.
- Herramientas para el reconocimiento de competencias adquiridas (aprendizaje formal, no formal e informal) y uso de Europass y Youthpass.

Reto 4: Mejora del conocimiento y la sensibilización hacia la FP.

- Incentivos para la realización de actividades de difusión de FP diseñadas con la participación de estudiantes, profesorado y familias.
- Vídeos divulgativos de cada ciclo, protagonizados por estudiantes. Enlace a redes sociales.
- Incluir en la información los datos de inserción laboral de personas egresadas de FP.
- Presentación de la FP con valor en sí misma y no como medida compensatoria.



- Dossieres de competencias desarrolladas en cada Ciclo, dirigidos a empresas.
- Participación de empresas en actividades de orientación.

Reto 5: Adecuación de la planificación y ordenación académica de la formación profesional.

- Desarrollo normativo de la orientación profesional y a FP.
- Ampliación de la oferta formativa de FP (Anticipación)
- Flexibilización del currículum, horarios y pasarelas para responder a las necesidades del alumnado.
- Inclusión y atención al alumnado con discapacidad (normativa de referencia).
- Tutoría lectiva de FP e inclusión de actividades de orientación profesional.

Reto 6: Adecuación de la formación y la selección de agentes de orientación profesional.

- Adecuación de las plantillas de profesorado y profesionales de orientación.
- Delimitación de funciones de los diferentes agentes de orientación. Consideración de perfiles específicos.
- Inclusión de contenidos de orientación para el desarrollo de la carrera en formación inicial docente EI, EP, ESO, Bachillerato, FP...
- Colaboración entre universidades y administración educativa en el diseño y desarrollo de planes de estudios (prácticas y formación dual).
- Planes de formación continua de los agentes de orientación sobre la orientación para el desarrollo de la carrera.

- Convocatorias de grupos de trabajo y formación conjunta del profesorado de FP, FOL, EPER, tutores y tutoras profesionales, profesionales de la orientación, con intercambios entre centros educativos y empresas.
- Presencia del profesional de la orientación en todos los centros.

Reto 7: Desarrollo de metodologías y recursos innovadores de información y orientación profesional.

- Convocatorias de innovación e investigación educativa que potencien y reconozcan las buenas prácticas de uso de metodologías de enseñanza experienciales y centradas en el trabajo.
- Proyectos de innovación sobre desarrollo de competencias de gestión de la carrera.
- Plataformas de recursos virtuales de orientación profesional con enfoque de desarrollo de la carrera.
- Plataformas TIC compartidas (agentes de orientación, educación y empleo, tutores/as profesionales).

Reto 8: Desarrollo de sistemas específicos de garantía de calidad de la FP.

- Diseño de un sistema de garantía de calidad específico de orientación en los ámbitos educativo y laboral (acorde al sistema integrado)
- Establecimiento de criterios e indicadores desde el enfoque de orientación integrada y a lo largo de la vida.
- Comisión de seguimiento de la orientación profesional con la representación de todos los agentes implicados.
- Desarrollo de la evaluación participativa.
- Registros fiables y accesibles de información profesional.



- Observatorio de información profesional.
- Convocatorias de proyectos de investigación con participación de universidades. Sinergias educación - empleo- universidades.

Reto 9: Potenciación de la implicación de las empresas.

- Invitación a participar en los Consejos Sociales a representantes del sector empresarial.
- Participación en el diseño de la formación en centros de trabajo y proyectos dual.
- Diseño en colaboración de acciones de orientación.
- Participación (diseño, desarrollo, evaluación) en actividades centradas en el trabajo.
- Incentivos para acciones de información y orientación profesional.

A modo de conclusión, podemos decir que una orientación profesional efectiva ayuda a las personas a desarrollar todo su potencial, a la economía a ser más eficiente y a las sociedades a ser más justas... A la vez que el mundo del trabajo se hace cada vez más complejo, la orientación para el desarrollo de la carrera se hace cada vez más necesaria para las personas, agentes empleadores y la sociedad en general (OCDE, 2020).

Todo ello, justifica la labor de las orientadoras y orientadores en esta exploración de factores que inciden en la trayectoria profesional y el desarrollo sistemático de las competencias asociadas a ellos. El desarrollo de este proceso necesita un planteamiento de actuaciones que respondan a un enfoque narrativo-sistémico de la orientación. Debemos recoger la narración de la propia historia personal, para, después de haber reconocido de dónde viene, poder proyectarse hacia el futuro emprendiendo su propio vuelo.

3. FINES Y ACTUACIONES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional plantea unos fines de la orientación profesional de los que derivan las actuaciones que se proponen a continuación. Dichas actuaciones están basadas principalmente en las tareas que los orientadores y orientadoras realizamos en los centros educativos y conectan con otras funciones realizadas por otros agentes que intervienen en el proceso de orientación profesional.

De cara a lograr los fines que la citada Ley Orgánica establece a la Orientación Profesional, a continuación se realiza una propuesta que incluye algunos de los fines y actuaciones a realizar por sus profesionales.

Tabla 2.

FINES Y ACTUACIONES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
<p>0. Elaborar y desarrollar un Plan de Orientación Académico-Profesional integrado en el que se trabaje de manera conjunta y colaborativa con todos los agentes implicados de los diferentes ámbitos, que acerque la orientación a toda la comunidad educativa y ciudadanía.</p>
<p>Actuación 1: Crear una estructura en el centro donde estén presentes todos los agentes implicados que trabajan la orientación profesional en el espacio educativo, además de agentes externos, teniendo en cuenta la normativa que regula la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será necesario asignar una hora semanal al profesorado implicado, formación y coordinación. • Participantes o composición del Servicio de Orientación profesional: Equipo directivo, Orientadores/as, Responsables de FOL, Responsable de Actividades Externas, Internacionalización, Representantes de las diferentes familias profesionales (tutores FCT), Responsable de acreditación de competencias, Representantes de Empleo y Empresas.
<p>Actuación 2: Definir las actuaciones que se van a llevar a cabo dentro de este Plan, asignando las funciones de los diferentes agentes implicados y en coherencia al Plan de Acción Tutorial (PAT). Esto supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concreción de las actividades a realizar, secuenciación, temporalización, asignación de responsable de cada una de las actividades, indicadores de logro y evaluación de su grado de consecución.



Actuación 3: Coordinar y realizar el seguimiento periódico del Plan, junto a Jefatura de Estudios, de las actuaciones desarrolladas por los diferentes profesionales del centro educativo que realizan actividades de orientación. Para ello, irá dirigida a analizar el proceso de implantación:

- Realización de todas las actividades a lo largo del Plan.
- Realización de las actividades de acuerdo a la metodología establecida. Grado de consecución de los objetivos.

Actuación 4: Realizar la evaluación de dicho Plan y establecer las propuestas de mejora para el siguiente curso académico:

- Incluye el proceso de seguimiento periódico.
- El nivel de logro de los objetivos propuestos.
- El nivel de satisfacción de las personas destinatarias.
- El análisis de los posibles obstáculos encontrados.
- La propuesta de modificaciones en los elementos del Plan.

1. La información y el asesoramiento individualizados sobre las ofertas de formación profesional que, ajustadas al perfil correspondiente y a las oportunidades de empleo, permita la cualificación y recualificación desde la motivación y la identificación clara de los propios objetivos personales.

Actuación 1: Acompañamiento en el proceso de desarrollo de competencias de exploración de los factores que inciden en su trayectoria profesional y vital:

- Auto-exploración de expectativas.
- Exploración de los sistemas de pertenencia.
- Capacidad para orientar la mirada hacia el futuro.
- Elaboración de un plan de acción.

Actuación 2: Informar y asesorar sobre otras opciones formativas y laborales:

- Identificación de intereses, habilidades y expectativas.
- Información relativa a los diferentes recursos y opciones disponibles:
 - Cursos del SEPE: información sobre el servicio, Programa de Garantía Juvenil y sobre la página web de formación del SNE (estructura de las fichas de información, diferencias entre CP1, CP2, CP3, requisitos y adecuación de los PIFES...).
 - Oferta formativa de FP para el Empleo: Unidad Formativa, Módulo Formativo y Certificado de Profesionalidad completo.
 - Oferta formativa de FP oficial y homologada de los centros privados reconocidos.
 - Búsqueda de empleo: inscripción en la bolsa de empleo del centro, alta en el SNE, solicitud de cita previa, uso y manejo de la página web del SNE sobre ofertas de empleo, información sobre portales de empleo (InfoJobs, Infoempleo, LinkedIn...), ETTs, asesoramiento en las habilidades necesarias para búsqueda de empleo, incidiendo en las habilidades personales-transversales-blandas o soft skills (currículum, inscripción en una oferta de empleo, carta de presentación, preparación de la entrevista...)

- Idiomas: información sobre matrícula en Escuelas de Idiomas, centros de formación de adultos, organismos públicos y privados.
- Actividades de voluntariado en el ámbito de la comunidad, estatal, europeo y en otros países.
- Oferta y sistema de oposiciones.
- Coordinación con Servicios Sociales para la inclusión en el Equipo de Incorporación Sociolaboral (EISOL) para personas en situación de vulnerabilidad.

Actuación 3: Ofrecer orientación profesional a personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad:

- Información a las familias y al alumnado que va a acceder a la Formación Profesional Especial sobre el ciclo y el centro.
- Asesoramiento al alumnado con NEEs y a sus familias en su tránsito al mundo laboral en colaboración con el CREENA.
- Realización de coordinaciones con el equipo docente que imparte clase a este alumnado.
- Asesoramiento sobre el proceso a seguir para la obtención del certificado de discapacidad.
- Información de acreditaciones al término del ciclo de FP Especial.
- Información sobre formación continua al finalizar la FP Especial.
- Medidas de atención a la diversidad para el alumnado con NEAE que cursa un ciclo de FP.
- Asesoramiento para el diseño de un itinerario formativo adaptado a las necesidades de cada alumna y alumno.

Actuación 4: Actualizar la información relacionada con la oferta formativa y elaboración de la documentación para alumnado, profesorado y familias, en diferentes formatos, favoreciendo el establecimiento de itinerarios formativos:

- Folletos en diferentes formatos, presentaciones multimedia, páginas webs de orientación de FP...

Actuación 5: Actualizar la información relacionada con la inserción laboral y elaboración en diferentes formatos de la documentación para alumnado, profesorado y familias.

- Recogida de datos por familias y niveles de FP
- Análisis de datos, incluyendo la perspectiva de género.
- Propuesta de modificaciones en la oferta en función de los datos obtenidos.

Actuación 6: Atender a demandas individuales de información y orientación, tanto de alumnado y familias del centro como de personas externas, sobre la oferta educativa de FP del centro, FP en Navarra y/o de otras Comunidades:

- Atención y respuesta presencial, telefónica y/o por correo electrónico
- Establecimiento de una plataforma virtual para la recepción y respuesta a solicitudes.



2. La información sobre los perfiles de las ocupaciones, las tendencias en la evolución del mercado de trabajo, las posibilidades de acceso al empleo y las oportunidades de formación relacionadas con ellas, con objeto de facilitar la inserción y reinserción laboral, la mejora en el empleo y la movilidad laboral.

Actuación 1: Contribuir a la difusión de la oferta educativa del centro.

- Jornadas de Puertas Abiertas.
- Web del centro.
- Información a orientadoras y orientadores de otras etapas educativas.

Actuación 2: Participar en la coordinación con estructuras externas que desarrollen funciones de orientación en el ámbito del empleo: Servicio Navarro de Empleo, Servicios Sociales de Base, Asociaciones de empresarios, fundaciones, etc.

- Análisis de necesidades de formación personales.
- Análisis de necesidades de formación demandadas por el mercado laboral.

Actuación 3: Diseñar actuaciones colaborativas, definir objetivos y calendarizar con las diferentes entidades relacionadas con el empleo y el emprendimiento.

3. La adquisición de habilidades y competencias básicas para la toma de decisiones, el trazado de itinerarios formativos y profesionales conducentes a nuevos aprendizajes y oportunidades profesionales, y la participación activa en la vida laboral y en la sociedad en un contexto en constante cambio.

Actuación 1: Asesorar al alumnado en la toma de decisiones, teniendo en cuenta sus características personales:

- Acompañamiento individualizado al alumnado en su toma de decisiones, ayudándole a reflexionar sobre sus conocimientos, habilidades, intereses y necesidades para que pueda realizar con éxito su itinerario formativo.
- Acompañamiento individualizado al alumnado para que encuentre una respuesta positiva y eficaz a los problemas que le afectan y que están interfiriendo en su proceso de toma de decisiones. Si es preciso, coordinándonos con los servicios externos que lo están atendiendo (Servicios Sociales, Centros de salud...)
- Asesoramiento y acompañamiento al alumnado para evitar un abandono prematuro del sistema educativo o reorientándole hacia otros itinerarios formativos.
- Apoyo en las transiciones, personalizando la intervención y teniendo en cuenta las características individuales de cada persona.

Actuación 2: Facilitar al profesorado recursos para el autoconocimiento y la toma de decisiones del alumnado, especialmente con los ciclos de Grado Básico y de Formación Profesional Especial, que son los ciclos donde hay establecida una hora de tutoría semanal.

Actuación 3: Programar actividades para el alumnado centradas en el desarrollo de las competencias que subyacen a los procesos de toma de decisiones formativas y vocacionales.

Actuación 4: Fomentar el desarrollo de competencias transversales (soft skills) en los itinerarios formativos del alumnado.

Actuación 5: Planificar las sesiones grupales de orientación académico-profesional a lo largo del curso escolar, teniendo en cuenta las necesidades de información del alumnado de los diferentes grupos en relación a las familias profesionales y perfiles ocupacionales.

4. La ampliación de las expectativas de las jóvenes hacia familias profesionales STEAM, así como de los jóvenes hacia familias profesionales más feminizadas.

Actuación 1: Proponer materiales que no perpetúen los roles de género en la toma de decisiones de su futuro profesional.

Actuación 2: Proponer actividades que visibilicen a las mujeres en el ámbito industrial, técnico, tecnológico o científico como recuperación de la memoria histórica.

Actuación 3: Proponer actividades que visibilicen a los hombres en los ámbitos de la dependencia, cuidados, estética, educación, etc.

Actuación 4: Realizar acciones formativas para incorporar la perspectiva de género en la labor de docencia y orientación.

Actuación 5: Planificar y llevar a cabo, actividades con otras etapas educativas para dar a conocer la orientación profesional desde una perspectiva de género: Jornada de Puertas Abiertas, visitas de los centros de Primaria, ESO y Bachillerato...

5. El acompañamiento en los procesos de acreditación de las competencias profesionales.

Actuación 1: Colaborar y/o derivar al responsable de acreditación de competencias profesionales, con el fin de acompañar en este proceso, a cualquier persona interesada que lo demande.

Actuación 2: Acompañar en las acreditaciones al término del ciclo de Formación Profesional Especial.

6. Realizar el seguimiento y evaluación de las actuaciones previstas y medir el grado de consecución de los objetivos del Plan de Orientación Profesional.

Actuación 1: Realizar el seguimiento y evaluación del desarrollo de las actividades, a lo largo del curso, realizadas dentro del Plan de Orientación Profesional por parte de todas las personas implicadas.

Actuación 2: Establecer las propuestas de mejora para el siguiente curso académico del Plan de Orientación Profesional.

Actuación 3: Realizar la memoria del Plan de Orientación profesional en el que se recoge la valoración realizada por todas las personas que intervienen en dicho Plan.



Quedarían pendientes de desarrollo tres de los fines establecidos por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, a la espera de la concreción normativa estatal y autonómica de la misma. Los tres fines pendientes son:

- f) La difusión de las oportunidades ofrecidas por el Sistema de Formación Profesional para el desarrollo de empresas y entidades.
- g) La información y la formulación de propuestas a medida a las empresas y entidades para la acreditación de competencias profesionales y mejora de la formación continua de sus trabajadores, en el lugar de trabajo o fuera de él, como elemento de valor para su competitividad empresarial.
- h) El apoyo a las economías locales, regionales y estatal mediante el desarrollo y la adaptación de las personas trabajadoras a las demandas económicas y las circunstancias productivas cambiantes, con especial atención a los entornos rurales y las zonas en declive demográfico.

4. HACIA DÓNDE VA LA ORIENTACIÓN

Una vez presentada la fundamentación teórica y el marco legislativo actual, y teniendo en cuenta los principales retos que se plantean a nivel social, desde nuestro conocimiento, experiencia y visión de futuro, a continuación se realiza una propuesta general de estructura y organización de un servicio de Orientación Profesional para el siglo XXI.

Composición y estructura del servicio de Orientación Profesional

El Proyecto de Real Decreto xx/2023, de xx de xxx por el que se establece la ordenación del Sistema de Formación Profesional, en su artículo 166, regula los perfiles docentes en los centros del sistema de formación profesional, cita al orientador y orientadora:

“1. Las Administraciones promoverán, de acuerdo con su planificación y en los términos que ellas establezcan, la presencia progresiva en los centros del sistema de formación profesional, en particular en centros

especializados de formación profesional, de acuerdo con su definición en la Ley Orgánica reguladora del sistema de formación profesional, y en centros integrados, de los siguientes perfiles:

- a) un responsable de innovación de formación profesional.
- b) un responsable de internacionalización de formación profesional.
- c) al menos un tutor dual del centro para cada grupo, en función del número de alumnado”.
- d) **un responsable coordinador del servicio de orientación profesional, emprendimiento y el procedimiento de acreditación de competencias profesionales en el centro, en caso de no disponer de un departamento de orientación al efecto”.**

En la Comunidad Foral de Navarra, los centros de Formación Profesional cuentan con un Departamento de Orientación educativa encargado de las actuaciones ya mencionadas. En consecuencia, consideramos que la **coordinación de este servicio de orientación profesional recaerá, y así lo solicitamos, en el Departamento de Orientación educativa de cada CIP.**

Entendemos que este servicio de orientación profesional estará compuesto por dos tipos de agentes:

- ▶ Internos al centro.
- ▶ Externos al centro.

Los **agentes internos** al centro estarán constituidos por los siguientes profesionales:

- * Responsable coordinadora del servicio de orientación profesional: Jefatura del Departamento de Orientación.
- * Profesionales del Dpto. de FOL: Jefatura del Departamento de FOL.
- * Responsable de relaciones externas.
- * Responsable de internacionalización.
- * Responsable de acreditación de competencias / formación para el empleo.
- * Coordinador/a DUAL / FCT.



Los **agentes externos** al centro estarán constituidos por los siguientes profesionales:

- * Profesional de orientación laboral del Servicio Navarro de Empleo.
- * Representante de la Confederación Empresarial de zona.
- * Representante de Servicios Sociales de zona (a demanda, según necesidades) y EISOL (Equipos de incorporación sociolaboral).

Estructura Organizativa del Servicio de Orientación Profesional

La citada composición requerirá la creación de una estructura organizativa diferente para cada tipo de agente, en la que la coordinación y la colaboración interprofesional se establecerá como eje principal para el desarrollo de unas líneas y actuaciones de trabajo comunes. Para ello, realizamos una propuesta organizativa que permita el funcionamiento de este servicio, a través del establecimiento de una estructura interna y otra externa, complementarias y coordinadas.

■ Estructura interna del Servicio de Orientación Profesional

Como recursos y condiciones que garanticen el desarrollo de las tareas, los profesionales que componen esta estructura, tal y como se ha mencionado anteriormente, deben disponer en su horario laboral de una sesión de coordinación semanal. En el caso de la persona coordinadora, se necesitará complementar esta hora de coordinación común al equipo con otras 3 horas semanales, una de ellas destinada a la gestión documental y las restantes a la atención y organización de las demandas al servicio (recepción de las demandas, derivación y/o atención de las mismas, seguimiento y coordinación con los agentes externos), un total de 5 horas semanales a estos efectos.

■ Estructura externa del Servicio de Orientación Profesional

La estructura externa, constituida por los profesionales mencionados en el punto anterior, se reunirá con la persona coordinadora de cada CIP (orientador-a del centro) con una frecuencia trimestral y con una duración aproximada de 4 horas en el centro educativo.

El objeto de estas reuniones será coordinar las actuaciones referidas a la orientación profesional que desde el centro se llevarán a cabo con las aportaciones, propuestas, recogida y transferencia mutua de solicitudes diversas y demandas que desde los ámbitos de empleo, políticas sociales y empresarial se pudieran hacer.

Con este trabajo coordinado de diferentes agentes se garantiza que, tal y como la Ley Orgánica 3/2022 señala en su artículo 96, “se establecerá la cooperación necesaria con otras prestaciones de orientación profesional fuera del Sistema de Formación Profesional”.

Así, el Servicio de Orientación Profesional cumplirá con las obligadas condiciones de prestación, también señaladas en el mencionado artículo 96, para poder constituirse como un verdadero servicio público abierto a toda la ciudadanía, flexible, gratuito, individualizado, con carácter universal e integral y con capacidad de dar respuesta y acompañamiento a las diferentes demandas que cualquier persona (y de cualquier colectivo) pudiera plantear en la planificación de su itinerario formativo y profesional.

A continuación se señalan las posibles **implicaciones referidas a nuevas actuaciones y carga de trabajo** que supone una orientación abierta a la ciudadanía y extensible a lo largo de la vida.

Tabla 3.

NUEVAS ACTUACIONES Y NECESIDADES DE PROVISIÓN DE RECURSOS DE ORIENTACIÓN			
Actuaciones	Responsable	Profesionales implicados	Dotación horaria
Gestión documental: preparación de convocatorias, actas y documentación necesaria	Orientador-a (Coordinador-a)	Orientador-a	1 hora/semana
Organización y atención a demandas	Orientador-a (Coordinador-a)	Orientador-a	3 horas/semana
Reunión con agentes externos		Agentes externos	
Reunión de coordinación	Orientador-a (Coordinador-a)	Equipo profesional	1 hora/semana

Por último, de cara a garantizar el adecuado desempeño de esta nueva realidad profesional, se presentan algunas **consideraciones necesarias en relación a esta estructura organizativa:**

- ▶ Contar con personal altamente cualificado para el desempeño de la figura de coordinación. De este modo, a la cualificación que ya posee el personal de orientación a tal efecto, será necesario complementar con formación en ámbitos que abarquen el conocimiento sobre el mercado laboral autonómico y local, los perfiles profesionales y el proceso para la acreditación de competencias, entre otros.
- ▶ Trabajar en el conocimiento y en la adaptación al contexto y realidad socioeconómica en la que se ubica el centro.
- ▶ Crear una herramienta para el acceso al servicio por parte de la ciudadanía que gestione las demandas.
- ▶ Poner en valor y promover la cultura del trabajo en red como garantía de un servicio público de calidad.
- ▶ Elaborar un Plan de Orientación Profesional que integre todas las actuaciones académicas y profesionales que acompañan a una persona en su proyecto vital y profesional. Es decir, consideramos que no tiene mucho sentido elaborar en los centros un Plan de Acción Tutorial (PAT) y un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) diferenciados del Plan de Orientación Profesional, cuando las actuaciones realizadas en los distintos planes se interrelacionan y van encaminadas al mismo objetivo.

En conclusión, teniendo en cuenta lo expuesto a lo largo del texto, entendemos que estamos en una **nueva etapa** en la que iremos desarrollando nuevas competencias, modificando algunas de nuestras formas de trabajar, avanzando en el uso de nuevas herramientas, continuando con nuestra actualización profesional y, siempre, con el **objetivo alcanzar el bienestar personal y profesional de todas y cada de las personas con las que intervenimos.**

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asegurado Garrido, A. y Marrodán Gironés, J. (2022). *Una nueva ley de FP y su análisis. Una mirada técnica*. EDITEX.

<https://www.editex.es/Publicacion/890ed45c-44c0-4b72-ac62-a929407763df>

Consejo de Europa. Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea*, 13 de diciembre de 2008.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES)

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

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

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

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

España. Proyecto de Real Decreto xx/2023, de xx de xxx por el que se establece la ordenación del Sistema de Formación Profesional.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:92053d58-fd7c-4ca6-990a-31958525577d/20230218-proyecto-rd-ordenacion-fp-v-completa-5.pdf>

Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Plan Estratégico de Orientación Profesional*.

https://eligetuprofesion.aragon.es/wp-content/uploads/2021/02/PLAN-ESTRATEGICO-ORIENTACION-PROFESIONAL_imprimir_ano_3.pdf



Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2020). *Panorama de la Salud 2019: Indicadores de la OCDE*. (Trad. Canifarma). (Trabajo original publicado en 2019).

<https://www.oecd.org/health/Panorama-de-la-Salud-2019.pdf>

Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., y Navarro Asencio, E. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>

Romero Rodríguez, S. (23, 24 y 25 de marzo de 2021). *Estudio sobre la Orientación en la Formación Profesional Andaluza: diagnóstico, retos y propuestas*. [Presentación digital]. Jornadas de Orientación Profesional en FP. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/f24e4519-ace8-4142-917e-2403e7914536/02-Estudio%20sobre%20Orientaci%C3%B3n%20FP%20-%20Soledad%20Romero>

Romero Rodríguez, S. (18 de abril de 2023). *Orientación para la carrera y Formación Profesional. Retos que nos comprometen* [Presentación digital]. Jornada: Nuevo rumbo para el Plan de Información y Orientación en los CIP. Pamplona, España.

Romero Rodríguez, S., Moreno Morilla, C., y Mateos Blanco, T. (Eds.) (2023). *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad* (E2O). Octaedro.



PAUTAS AL PROFESORADO DE ALUMNADO CON NEAE DESDE EL ENFOQUE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Autoría:

Carmen Cossío Borda (CPEP San Francisco Javier - Mendavia)

Víctor Fuertes Cuevas (CP Villatuerta, CP Oteiza, CP Dicastillo)

Sonia Gallego (CP Villatuerta, CP Oteiza, CP Dicastillo)

Joseba Xabier Gamarra Valdivieso (CP Francisco Arbeloa- Azagra)

Loreto Izquierdo (CP Ricardo Campano - Viana)

M^a Carolina Langas Cañada (CEIP Virgen de la Cerca-Andosilla)

Resumen:

Tal y como se recoge en la RESOLUCIÓN 231/2022, de 10 de junio, que regula la organización y el funcionamiento de los centros educativos para el curso 2022-2023: “La adopción de medidas atenderá al paradigma contextual desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve una flexibilización del currículo, para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores”. Hemos querido aportar una serie de pautas que ayuden al profesorado a anticiparse a las posibles barreras con las que se encuentre su alumnado, entendiendo que la barrera no está en el estudiante sino en el modo de enseñar y en el contexto.

Palabras clave: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA); inclusión; accesibilidad cognitiva; accesibilidad emocional; motivación, representación, acción y expresión; estrategias metodológicas; barreras, TDAH, dislexia, TEL.

CUERPO DEL TRABAJO

1. Breve definición del trastorno
2. Definición de las necesidades derivadas del trastorno
3. Propuestas a nivel metodológico
4. Propuestas a nivel de evaluación
5. Propuestas a nivel de recursos materiales

La definición de cada trastorno así como las necesidades derivadas de dichos trastornos, quedan reflejadas en el cuadro anexo:

<https://docs.google.com/document/d/1dscpNbpucJw802f6PONYFxoATQmd-m6h/edit?usp=sharing&ouid=116244325875602239323&rtopf=true&sd=true>

TRASTORNO DE LECTOESCRITURA (DISLEXIA)

3. PROPUESTAS A NIVEL METODOLÓGICO

Conocer al grupo. Al margen de los diagnósticos clínicos, que nos ponen en “alerta” pero no nos ayudan a diseñar una respuesta educativa sabemos que dentro de la categoría “Alumnado con Dislexia” hay gran variabilidad. Lo que sí ayuda a nuestra práctica educativa inclusiva es conocer a nuestro alumnado de una manera rigurosa en términos descriptivos (en lo que destaca y lo que le cuesta más) para poder identificar las fortalezas y las posibles barreras que nos permitan diseñar la intervención en el aula.

Las barreras para el alumnado con Dislexia tendrán que ver sobre todo con las dificultades en la comunicación, en la lectura, en la escritura y/o en la comprensión.

Además, tendremos en cuenta también, los aspectos emocionales que condicionan el aprendizaje.

Diversas formas de motivación, representación, acción y expresión

La accesibilidad cognitiva es la que tendremos en cuenta al diseñar las actividades para el alumnado con dislexia. Esto no significa hacer fácil el

aprendizaje, sino que sea fácil de comprender y que sea viable para todo nuestro alumnado. Las NNTT nos pueden proporcionar recursos para mejorar la accesibilidad al aprendizaje y aplicar los [principios y pautas DUA en las aulas](#).

- Algunos de los contenidos pueden plantearse de manera diversa, por ejemplo, en podcast aquellos contenidos más fundamentales o los que expliquen procedimientos que necesitan ser consultados con frecuencia.
- Permitir en el aula distintos ritmos y velocidad de aprendizaje. Presentar el material en distintos formatos y con diverso grado de complejidad. Por ejemplo, podremos presentar en cuanto a la lectura un libro o texto original, una adaptación a [Lectura Fácil](#) y un audiolibro.
- Uso de pictogramas e imágenes que permiten el acceso a la información.
- Flexibilización del currículo mediante el diseño de actividades multinivel o utilizando distintas estrategias metodológicas: lectura entre pares, exposiciones, división en pequeños grupos, trabajos de campo, etc.
- Eliminar la complejidad que no sea necesaria y los elementos que pueden provocar distracción durante el proceso de aprendizaje, sin que esto suponga simplificar la tarea. Es importante tener en cuenta la sobrecarga cognitiva. Por ejemplo, en una prueba escrita, un enunciado demasiado complejo puede provocar que el alumnado no sepa lo que tiene que responder, aunque tengan adquiridos los conocimientos. Que la pregunta no sea lo difícil...
- Facilitar que el alumnado sepa cuál es la información importante y cuál la complementaria o menos relevante. Por ejemplo, destacaremos los fragmentos importantes en un texto.
- Dar a conocer con claridad a todo el alumnado los objetivos, las tareas que se van a realizar, los plazos y los métodos de evaluación. Por ejemplo, proporcionar al alumnado una guía con dicha información al inicio de cada unidad didáctica.

- Ofrecer regularmente un feedback inmediato durante y después de completar la tarea con el fin de corregir errores. Por ejemplo, se pueden fragmentar procesos largos en partes más pequeñas, que permitan ir corrigiendo los errores y guiando el proceso de aprendizaje.
- Evaluar los conocimientos previos necesarios y ajustar el proceso de enseñanza para minimizar el fracaso en el aprendizaje. Por ejemplo, utilizar una rutina de pensamiento al inicio de la actividad para activar lo que el alumnado sabe con el fin de corregir los errores de partida y las lagunas en los conocimientos básicos.
- Asegurar la accesibilidad emocional para evitar la frustración e indefensión aprendida y crear un entorno de aprendizaje seguro donde el error forme parte del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, organizar y guiar sesiones de ayuda entre iguales o propiciar momentos de atención personalizada.

Accesibilidad emocional.

Un entorno emocionalmente accesible es el que permite al alumnado con Dislexia sentirse competente y sentir autonomía personal. Todo esto tiene que ver con la capacidad de elección y cierto control sobre las consecuencias.

Un entorno emocionalmente accesible es:

► Respeto a la participación:

- Es un entorno seguro, acogedor y comprensible.
- Permite que todos seamos reconocidos, aceptados y nos sintamos uno más, sin exclusiones, ni prejuicios.
- Crea un clima de respeto y confianza donde se anima a compartir distintas perspectivas.
- Favorece la participación y la ayuda entre iguales.
- Cuida la convivencia y cuenta con procedimientos adecuados de resolución de conflictos.

► Respeto al aprendizaje:

- Da oportunidades de éxito académico y de participación a cada uno y a cada una en su medida, creando situaciones en las que el alumnado demuestra lo que saben hacer. Esto permitirá descubrir los talentos y desarrollar capacidades y competencias.
- Considera el error como una oportunidad para aprender y da feedback adecuado para ello.
- Demanda a cada alumno y alumna el máximo de su potencial.

[Tabla adaptaciones de acceso para alumnado con dificultades específicas de lectoescritura](#)

4. PROPUESTAS A NIVEL DE EVALUACIÓN (cuadro anexo)

https://docs.google.com/document/d/1R8OeGbQRQVUn_YhIxcmtlGxJbEEiQy3ItJxImg8TeHU/edit?usp=sharing

5. PROPUESTAS A NIVEL DE RECURSOS MATERIALES

Materiales para trabajar en el aula. En el “Rincón del Profe” de la web de DISNAVARRA encontraremos una recopilación de [materiales para trabajar en el aula](#). Pueden ser útiles tanto con el alumnado que presente necesidades asociadas a la Dislexia como para todo el alumnado para quien queramos mejorar su accesibilidad.

[Guía de lecturas Dislexia 2019](#): selección de libros cuyo argumento, protagonistas, personajes giran en torno a la dislexia. Una excusa para hablar en casa o en la escuela sobre el tema.

[TRENCA-LECTURA FÁCIL](#)

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)

3. PROPUESTAS A NIVEL METODOLÓGICO

Muchas de estas propuestas nos pueden resultar familiares, pero resulta interesante volver a verlas desde esta perspectiva del Diseño Universal del Aprendizaje.

1.- Sentar al alumno en la zona delantera de la clase, cerca del profesor.
2.- Sentar cerca del alumno a otros que sean un buen modelo de comportamiento.
3.- Colocar en la clase un área tranquila de estudio o trabajo que todos los alumnos puedan utilizar.
4.- Proponer actividades de aula interesantes, significativas y que incluyan un componente manipulativo.
5.- Combinar a lo largo del día actividades que requieran más y menos concentración.

Organización del aula: 1.- Señalar claramente los lugares donde colocar los materiales. 2.- Explicar a principio de curso las reglas y las rutinas del aula y revisarlas periódicamente. 3.- Procurar que solo haya unas pocas reglas y que estén formuladas de forma positiva. 4.- Colocar las reglas en un cartel bien visible. 5.- Mostrar satisfacción cuando los alumnos siguen las reglas de la clase. 6.- Entregar a algunos alumnos tarjetas individuales con las reglas, para colocar en su mesa o en su carpeta y elogiar a esos con más frecuencia cuando se ajustan a ellas.

Enseñanza: 1.- Dar instrucciones de forma concisa, clara y a través de distintos medios (escrito, oral, gráfico). 2.- Simplificar o repetir las instrucciones complejas. 3.- Asegurarse de que los alumnos comprenden la tarea pidiendo que repitan las instrucciones antes de comenzar a realizarla. 4.- Procurar trabajar en un nivel de éxito: que cuando los alumnos adquieren una nueva habilidad lo hagan cometiendo pocos errores y dominando progresivamente. 5.- Evitar el trabajo por ensayo – error, con el que los alumnos pueden aprender a hacer las cosas de forma incorrecta.

Trabajo: 1.- Dar a los alumnos algunas posibilidades de elegir en sus tareas: actividades, orden de realización, trabajo individual o en grupo. 2.- Dividir las tareas largas en pequeños trabajos. 3.- Proporcionar al alumno una lista con los trabajos que tienen que realizar para que lleve a casa.

Autosupervisión: 1.- Elegir un comportamiento, describir qué sería una mejora y utilizar un registro para anotar y documentar los cambios que se vayan produciendo. 2.- Utilizar herramientas informáticas para realizar el registro.

Autorrefuerzo: Organizar un sistema en el que el propio alumno se pueda conceder puntos o fichas como premio por alcanzar sus objetivos. Para eso hay que establecer con el alumno el criterio para obtener el reforzador y la cantidad que se obtiene.

Tecnología: 1.-Uso de aplicaciones para la práctica de habilidades de lectura, ortografía o cálculo. 2.- Uso de juegos de repaso al estilo de Quién quiere ser millonario, preparados en Power Point o con otras aplicaciones.

Compañeros: Uso de programas organizados de tutoría entre iguales como Class Wide Peer Tutoring.

4. PROPUESTAS A NIVEL DE EVALUACIÓN

■ Evaluación mediante exámenes:

Es esencial que el alumno y los padres tengan acceso a las fechas de exámenes con suficiente antelación, el contenido que abarca, las fechas previstas para la entrega de trabajos y lo que deberán contener, así como las fechas límite de entrega para planificar los tiempos de estudio y la supervisión necesaria.

El alumno con TDAH necesita adaptación de acceso. El examen será personalizado a su ritmo de aprendizaje por lo que contará de pocas preguntas muy concretas y con enunciados claros tanto de manera oral como escrita. Es importante hablarlo con el alumno y con la familia para elaborar una metodología personalizada de examen.

- Darles más tiempo, incluso realizarles exámenes orales. Estos niños tienen además un mal concepto del tiempo, se pueden pasar medio examen enfrascados en una sola pregunta, por eso es necesario hacerles un seguimiento durante los exámenes.

- Comprobando primero si está bien escrito y si van realizando los pasos oportunos; si se han confundido desde el comienzo o si continúan con el mismo ejercicio animarle a que cambie de ejercicio.
- No realizar más de un examen-control al día evitando los exámenes-controles con tiempo determinado y muy largos. Procurar que sean las tres primeras horas de la mañana.
- Reducir el contenido del examen-control con respecto a sus compañeros.
- Nunca hacer el mismo examen del resto de los alumnos en dos sesiones diferentes. Esto les hace perder la explicación de las siguientes clases y durante la realización del examen brindarle un apoyo individual.

■ Evaluación de actividades del aula :

Es importante ponderar adecuadamente el trabajo diario realizado dentro del aula, así como las tareas realizadas desde casa siempre que existe coordinación con la familia y uso de la agenda. En el momento de evaluar los ejercicios, el profesor premiará su realización independientemente de su resultado. Esto aumentará su motivación y su autoestima. Se debe evaluar sin tener en cuenta numéricamente los apoyos que el alumnado necesita como soporte, permitiendo en la evaluación distintas maneras de representación, acción y expresión. Realizar autoevaluación y heteroevaluación. Conviene realizar evaluaciones formativas (autoevaluación y heteroevaluación), utilizando diferentes instrumentos por parte del que serán detalladas posteriormente en el TEL (rúbricas, listas de cotejo...)

5. PROPUESTAS A NIVEL DE RECURSOS MATERIALES

- * *Relojes "visual timer"*. Se trata de temporizadores visuales, en los que el tiempo que va restando para acabar una tarea, por ejemplo, aparece en color rojo y va reduciéndose. También existen apps concretas que hacen la misma labor.

- * *App TDAH Trainer*. Algunas de las áreas a las que afecta este trastorno de la conducta son el cálculo, la atención, la fluidez verbal o la coordinación visomotora. Esta aplicación ayuda a trabajarlas y mejorarlas desde dinámicas centradas en el entretenimiento.
- * *Amazing Brain*. Incluye 6 minijuegos diseñados con el fin de entrenar el cerebro en áreas como la lógica, la memoria, el cálculo o la observación; todos ellos relacionados con los rompecabezas y los juegos de relación, como las parejas.
- * *Memory (manipulativo y digital)*. Ideal para trabajar la atención y progresar la capacidad de memoria.
- * *Técnica de la tortuga*. Tiene como propósito eliminar la impulsividad de cada niño y, por otro lado, enseñarles a ejecutar sus necesidades de la forma más adecuada. Gracias a ella se consigue el control interno. Se trata de replegarse, como una tortuga, 'dentro de su caparazón' cuando se siente amenazada.
- * *Sopa de letras*. Este pasatiempo consiste en descubrir una serie de palabras que están dispersadas por toda la cuadrícula (en diagonal, arriba, izquierda, vertical...) y, de esta manera, entrenar la atención a los detalles y relajar los impulsos.
- * *Mindfulness*. Llevar a cabo esta técnica aporta algunos beneficios como controlar y reducir la hiperactividad y trabajar la atención. El mindfulness es una práctica de relajación enfocada en conseguir un estado de atención centralizada en un sentimiento, como la tranquilidad, y contrarrestar así los comportamientos de TDAH.

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE-(TEL)

3. PROPUESTAS A NIVEL METODOLÓGICO

(cuadro anexo)

4. PROPUESTAS A NIVEL DE EVALUACIÓN

La evaluación formativa centrada en el Diseño Universal para el Aprendizaje implica utilizar distintos instrumentos de evaluación: rúbricas, dianas de aprendizaje, listas de cotejo o instrumentos de registro de la información obtenida sobre la ejecución de una tarea por parte del alumno. Son fáciles de usar y permiten al alumnado reflexionar sobre la evaluación de forma profunda, promoviendo además la coevaluación y la autoevaluación.

Rúbricas de Evaluación: instrumento de valoración que utiliza, de forma graduada, la descripción cualitativa de los criterios de realización de una tarea o actividad compleja que se debe evaluar.

Dianas de Evaluación: instrumento de evaluación muy visual, rápido y generalmente, participativo. La diana se representa a través de círculos concéntricos de distinto tamaño que, a su vez, se dividen en distintas secciones con líneas rectas, de forma que cada porción representa un aspecto concreto de la evaluación.

Listas de Cotejo/checklists: permiten regular el propio aprendizaje y son una buena opción para ayudar a mantener el esfuerzo y la persistencia. Permiten avanzar hacia el desempeño. Se caracterizan por una serie de ítems (criterios de desempeño), que expresan conductas o características, y que se sitúan, generalmente, en una columna, mientras que en la otra columna están las casillas para tachar o marcar en un recuadro o similar los ítems completados.

Diario de Aprendizaje: consiste en un registro de actividades individuales, anotaciones, dibujos, hechos que observa, impresiones o vivencias de un día. Se refleja todo aquello que el alumno aprende, le interesa, los hechos y las ideas que descubre.

Portafolio Educativo: recoge trabajos, proyectos o evidencias realizados por el alumnado y que son valorados mediante unos criterios previamente establecidos.

- * Forma de presentar el instrumento de evaluación:
 - Plantear alternativas sensoriales, sobre todo visuales, gráficas, permitir el uso del ordenador.
 - En texto escrito. Simplificar instrucciones. Letra e interlineado más grande, palabras clave subrayadas, acceso a esquemas y guías de respuesta, división en partes del texto. Ejercicios de completar esquemas, mapas, preguntas de verdadero y falso, de respuesta múltiple, etc.
 - Emplear en los exámenes modalidades con menor desarrollo lingüístico.
 - Asegurarnos siempre de que se ha entendido lo que se le pregunta.
- * Forma en que el alumnado podrá expresar su aprendizaje.
 - Que pueda expresar en variedad de formatos. Elegir entre escrito, oral, apoyado en medios visuales.
 - No penalizar errores de ortografía.
 - Posibilidad de otra gestión del tiempo en el caso del formato escrito.
- * Grado de motivación del instrumento de evaluación.
 - Feedback positivo e individualizado de la evaluación.
 - Que exista una detección común de barreras de aprendizaje y que el propio alumnado pueda autoevaluarse y elegir el modo de ser evaluado.

La evaluación debe ser continua, contextual, sistemática e integral. Se debe evitar que la nota de un examen tenga todo el peso en la nota final.

5. PROPUESTAS A NIVEL DE RECURSOS MATERIALES

■ Pautas generales:

- Elaboración y uso de agendas visuales
- Presentación de la información en el aula por varias vías (auditiva, gestual, escrita, pictogramas...)
- Uso de textos en lectura fácil
- Fomento del uso de estrategias sociales

■ Actividades de aula:

<https://www.elpupitredepilu.com/2016/04/11/actividades-para-trabajar-con-ninos-con-trastorno-especifico-del-lenguaje-t-e-l/>

- Actividades de imitación
- Actividades para trabajar fonología-fonética
- Actividades para trabajar la morfosintaxis
- Actividades para trabajar el componente léxico-semántico

■ Apps:

- Hablando con Nok (juegos de discriminación auditiva y pronunciación, de 2 a 5 años)
- Sound touch lite (discriminación auditiva a través de flash cards, de 2 a 5 años)
- Léxico cognición (estructura gramatical, comprensión de instrucciones, conceptos y categorías semánticas, de 3 a 10 años)
- Etabu (juego grupal para adivinar palabras sin usar gestos ni palabras prohibidas, a partir de 10 años)
- Isecuencias (autonomía, emociones y situaciones cotidianas, a partir de 4 años)

CONCLUSIONES

Parece evidente que la tendencia en el futuro de la educación nos guía hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje. Por un lado la filosofía actual en educación concuerda con el DUA, y por otro lado, es la propia legislación LOMLOE desde donde se propone este punto de vista para el aprendizaje. Sin embargo, consideramos que por el momento, en el día a día en el aula, sigue resultando complicado poder aplicarlo.

Estas dificultades pueden resumirse en la falta de recursos personales y materiales, la falta de formación del profesorado, así como por la propia estructura actual del sistema educativo. De este modo, se torna complicado poder abarcar una programación de aula donde esté recogida la intervención que vayamos a tener con cada alumna/o, siguiendo los principios de equidad, ofreciendo a todo el alumnado las mismas oportunidades y sin dejar a nuestro alumnado sin intervención personalizada que necesita y a la cual tiene derecho.

No obstante, consideramos que debemos comenzar a realizar la aproximación a este modo de trabajar. Entendemos el DUA como un instrumento de enseñanza-aprendizaje que asegura la igualdad de oportunidades.

Así pues, el verdadero reto de las instituciones educativas es desarrollar currículos flexibles que implementen el DUA con el fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje inclusivas y eficaces para todos los estudiantes. Para ello será necesario mejorar la coordinación, flexibilizar el currículo, iniciativa, estabilidad, cierta dosis de coraje, liderazgo y apoyo institucional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ACUERDO CON EL MANUAL APA 7ª EDICIÓN

- Vilameá Pérez, M. Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo. Atelga, Asociación Tel Galicia, 2014.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. e Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas con trastorno específico del lenguaje dentro de contextos inclusivos. Logopedia, Foniatría y Audiología 30(4):196- 205
- Angulo Domínguez, M^a del Carmen, Gonzalo Ocampos, Jesús. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: DISLEXIA. Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación e Innovación Educativa.2012.
- Elizondo Carmona, Coral. Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva. Octaedro Editorial.2022.

WEBGRAFÍA

- www.atelma.es
- <https://famiyaycole.com/2018/09/05/pautas-para-todos-los-profesores-con-alumnos-con-tel/>
- <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2022/03/DUAAcast.pdf>
- <https://www.antonioamarquez.com/>



ANÁLISIS DE LAS TAREAS Y FUNCIONES DE LOS/AS PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autoría:

Uxue Garcia Labiano
Maidier Martínez Monfouga
Patricia Ultra Royo

Resumen:

El objetivo del presente artículo es analizar la concreción y delimitación de las funciones del perfil de Orientación Educativa en los Centros de Educación Infantil y Primaria para la mejora de nuestra práctica educativa.

Para ello, vamos a complementar las actividades generales reflejadas en el cronograma que se nos proporciona desde el negociado de orientación al inicio con las específicas y reales de nuestra realidad profesional para posteriormente relacionarlas con las funciones de orientación definidas legislativamente en la OF 66/2010 del 29 de Octubre. Derivadas de este análisis, sacar conclusiones que puedan servir para el objetivo definido.

Palabras clave: Funciones. Perfil de Orientación educativa. Protocolos. Evaluación psicopedagógica. Decreto de Inclusión. Cronograma de funciones. Seguimiento y censo de Educa. Ayudas socioeconómicas. Gestión de becas. Unidad de Apoyo Educativo.

CUERPO DEL TRABAJO

1. Introducción
2. Análisis funciones de orientación
3. Conclusiones
4. Consecuencias

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo hemos querido analizar las diferentes funciones del colectivo de orientación educativa, ya que muchas veces en el puesto de orientación se asumen funciones que no corresponden al mismo. En concreto nos hemos centrado en las funciones de orientación en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Se ha realizado el correspondiente cronograma con las distintas funciones a realizar a lo largo del curso, de manera mensual, con el objetivo de ser más conscientes de las funciones reales que diariamente desempeñamos. Para ello nos hemos basado en el Decreto Foral 66/2010 del 29 de octubre, por el que se regulan la orientación educativa y profesional en los centros educativos.

Después de realizar un trabajo de análisis de dichas tareas, se detallarán una serie de conclusiones que hemos llegado después de poner en común nuestro desempeño profesional en torno a nuestro perfil.

2. ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DE ORIENTACIÓN

Para realizar este análisis se ha completado las funciones y actividades generales reflejadas en el cronograma de actividades generales del NOE y su correspondiente reflejo en la orden Foral 66 / 2010.

MES	TAREAS	OF 66/2010												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
GENERAL	Participación en los órganos de gobierno del centro: • UAE: Semanal • Comisión de convivencia: Semanal • CCP: Quincenal • Claustro: Mensual	X												
	Coordinación de UAE: actas, orden del día, respuesta derivaciones...	X												
	Coordinación con diversos órganos externos: SSB, promotor escolar, cruz roja, salud mental, EAIA	X								X				
	Evaluaciones psicopedagógicas y reuniones con las familias para informar			X	X	X								
	Seguimiento del alumnado.					X				X				
	Coordinación con equipo directivo y equipo docente y tutores.	X	X		X		X							
	Actualización censo EDUCA													
	Reuniones de coordinación de orientación. 1 mensual.													X
	Coordinación con CREENA (si es necesario).	X			X					X				
	Preparación de pautas de intervención con diferente alumnado.					X	X							
	Intervención en planes de digitalización, mejora del centro	X												
	Absentismo													
Formaciones de centro.													X	



	Reuniones con familias para devolución de evaluaciones psicopedagógicas	X				X	X											
ENERO	Revisión y actualización EDUCA																	
	Reunión pediatría. Seguimiento alumnado			x														x
	Cuestionario de previsión de alumnado de la UCE																	
FEBRERO	Presentación de las Solicitudes de Flexibilización para el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primaria con Altas Capacidades,																	
	Coordinación entre orientadoras y orientadores de Primaria con orientadores/as de Secundaria para conocer las medidas de atención a la diversidad con las que cuenta el instituto de referencia.																	
	Reunión de las orientadoras y orientadores de Primaria con las familias para concretar la propuesta de respuesta educativa en Secundaria para alumnado con perfil UCE																	
	Elaboración del informe síntesis con propuesta de UCE.					x	x											
MARZO	Asesoramiento al profesorado en el desarrollo de las sesiones de la segunda evaluación	x	x					x										
	Identificar alumnado susceptible de permanencia en la etapa de infantil por ser NEE					X	X	X										
	Charla orientación académica a la familia	x						x										
	Reunión seguimiento SSB					X												X
	Preparación Jornadas sensibilización a la discapacidad																	x
ABRIL	Presentación de las Solicitudes de Flexibilización para el alumnado de Secundaria con Altas Capacidades					X	X											

ABRIL	Reuniones con Escuelas infantiles con equipo con AT y familias de acumnado ACNEAE y nuevo.																		
	Envío a Servicios a la Comunidad del CREENA del documento de "Valoración del programa de autonomía personal e integración social"	X																X	
	Elaboración del informe de evaluación psicopedagógica con motivo de revisión de la modalidad de escolarización, con propuesta de cambio a modalidad de educación especial en colaboración con el CREENA. Envío a CREENA antes del 28 de abril de 2023.	X		X	X	X													X
	Traslado del informe síntesis del orientador/a de Primaria al orientador de Secundaria	X		X						X									
MAYO	Preparación de la información del alumnado general para traspaso a Secundaria												X						
	Informes sobre alumnado ACNEA de nueva matriculación para el curso siguiente												X						
	Revisión y actualización del censo Educa.																		
	Realización de informes para la permanencia de un curso más en Educación Infantil o para la permanencia de un segundo año más en Educación Primaria del alumnado NEE antes del 15 de mayo de 2023.	X		X	X	X													
JUNIO	Previsión recursos de atención a la diversidad para el curso siguiente.	X		X															
	Preparación de toda la información significativa sobre el curso para el traspaso al siguiente profesional que acuda al centro (en los casos de interinidad)																	X	
	Elaboración de la memoria de la UAE																		
	Gestión de becas para el curso siguiente																		

3. CONCLUSIONES

Hemos desglosado las actividades que realizamos mensualmente de manera general y a modo de cronograma y al relacionarlo con las funciones definidas en el decreto nos damos cuenta de que;

- Muchas de nuestras tareas reales del centro no aparecen reflejadas en ninguna de estas funciones como por ejemplo una de nuestras funciones más importantes como son: actualización y seguimiento del censo de EDUCA, ayudas socioeconómicas y becas, ni absentismo, petición extraordinaria de recursos, asistencia a las reuniones de convivencia donde se derivan actuaciones de diseño de actividades, decisiones de medidas restaurativa...
- Observamos poca concreción en la definición de nuestras funciones a nivel legislativo en el decreto. Por ejemplo gestionar casos y horarios de profesionales, programas de autonomía, gestión y distribución recursos de PT y AL.. pueden entrar en las más generales, las funciones 1 y 2 pero sin tener un reflejo directo y ni siquiera aparece en las funciones de la UAE la disposición transitoria primera.
- En las coordinaciones con las entidades a colaborar en las funciones 8 y 9 no aparece específicamente con qué estamentos debemos coordinarnos (SSB, salud, CREENA, promotora...) ni periodicidad, ni documentos oficiales de comunicación y seguimiento, protocolos...
- Asumimos diversas tareas que no aparecen delimitadas ni en el cronograma ni en el decreto, como por ejemplo, nuestra participación en las sesiones de evaluación, ni cómo se realiza el traspaso de información entre centros educativos...
- Protocolos con salud no definidos. No sabemos si tienen constancia de la existencia del mismo ya que nos encontramos que en la realidad los profesionales que lo reciben tienen procedimientos diferentes ante el mismo protocolo ¿Tienen constancia de estos protocolos? Nos encontramos mucha diversidad y no existen actividades de coordinación claras.

- No se dividen en primaria y secundaria habiendo dos de ellas, la 2 y la 7, que solamente tienen sentido en esta etapa.
- Existen funciones que reflejan demasiados aspectos en una misma, otras no definidas y otras que no reflejan la realidad del trabajo por ejemplo la 10.

4. CONSECUENCIAS

- ▶ Fruto de esta indefinición de funciones a veces aparece malestar en los centros educativos que es difícil de gestionar porque no se sabe quién tiene que hacer qué. Ej: transmisión información entre etapas y entre orientadores/as
- ▶ Al no definir prioridades y quedar las funciones reflejadas de manera tan general no se dispone del tiempo suficiente para las que consideramos nuestras funciones más prioritarias.
- ▶ Al final el tiempo que cada orientador/a emplea en cada una de sus funciones varía de unos/as a otros/as en función de las demandas del Centro y del entorno y en función de criterios subjetivos más que normativos.

BIBLIOGRAFÍA

Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial del Estado nº145 (2010)



MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL MARCO DE LA LOMLOE / ANIZTASUNARI ARRETA EMATEKO NEURRIAK LEHEN HEZKUNTZAN, LOMLOE REN ESPARRUAN / MEASURES FOR TREATING IN PRIMARY EDUCATION WITHIN THE LOMLOE FRAMEWORK

Autoría:

Fco. Javier Ancízar Gil

Marta Calavia Lombardo

María José Pascual Barragán

Aranzazu Gomez Rodríguez

Resumen:

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce en la anterior redacción de la norma importantes cambios. Muchos de estos cambios derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030. Vemos por ello la obligación de adaptar dichas medidas de atención a la diversidad dentro de ese marco normativo.

Palabras clave: Medidas. Atención a la diversidad. LOMLOE. Adaptación Curricular. Orientación Educativa. Inclusión. Individualización. DUA.

JUSTIFICACIÓN

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) nos hace replantearnos todos los elementos que forman parte de la Educación desde un punto de vista diferente. Debemos conocer y entender los principios de la nueva ley educativa para replantearnos y ajustar a ella nuestro quehacer diario como orientadores y orientadoras educativos. Esto nos lleva a dar un giro, en el cómo y el qué hacer, que marcará una diferencia importante con respecto a cómo estábamos haciendo nuestro trabajo hasta ahora.

A lo largo de este texto queremos centrarnos en reflexionar sobre el cambio que supone este nuevo paradigma en relación con las medidas de Atención a la Diversidad. Partiendo de la base de que actualmente no tiene sentido mantenerlas como actuaciones aisladas y/o vinculadas a un tipo de alumnado concreto, sino que deben contextualizar en un marco inclusivo, con intención preventiva y equitativa.

MARCO CONCEPTUAL Y LEGAL

La LOMLOE establece el marco normativo estatal, resaltando que “La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado con una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo”.

En nuestra comunidad, la normativa que desarrolla esta ley es la siguiente:

- Decreto foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de educación primaria en la comunidad foral de Navarra.
- Orden Foral 72/2014, de 22 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria en los centros públicos, privados y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. Orden Foral Atención a la Diversidad Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Edu-

cación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

- 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.

Teórico: Medidas de atención a la diversidad:

- ▶ ACS de dos años o más.
La adaptación curricular significativa en una materia se podrá aplicar al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo nivel curricular se aleje 2 ó más años del currículo del curso en el que se encuentra matriculado.
- ▶ ACS de un año.
La adaptación curricular significativa en una materia se podrá aplicar al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo nivel curricular se aleje 1 ó más años del currículo del curso en el que se encuentra matriculado.
- ▶ Refuerzo Educativo.
La medida de apoyo o refuerzo educativo (RE) en una materia se aplicará al alumnado que curse el currículo ordinario del curso en el que está matriculado pero necesita una atención educativa diferente a la ordinaria para continuar su proceso de aprendizaje.
- ▶ RE ACA Adaptación Curricular de Acceso.
El refuerzo educativo podrá incluir las adaptaciones de acceso (ACA) para el alumnado que necesita recursos materiales y de acceso diferentes a los comunes: adaptación de los espacios y aspectos físicos del medio, adaptación del equipamiento, material didáctico y recursos (lupas, equipos de FM, textos en Braille, mobiliario.), adaptación del tiempo, Adaptación metodológicas y organizativas.
- ▶ RE EC Enriquecimiento Curricular.
El refuerzo educativo podrá incluir el enriquecimiento curricular

(EC) para el alumnado identificado con altas capacidades intelectuales con el fin de poder desarrollar al máximo las mismas.

► **Flexibilización**

Flexibilización de la duración de los diversos cursos o etapas del sistema educativo. Esta flexibilización se puede dar mediante:

- a) La anticipación de un año al comienzo de la educación básica del alumno o alumna siempre que suponga el adecuado desarrollo personal y social.
- b) La incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, acompañado, en su caso, de medidas y programas de atención específica.

► **Plan de Recuperación**

El programa de recuperación (PRE) en una materia se aplicará al alumnado que en el año académico anterior no hubiera alcanzado una calificación positiva en dicha materia.

APLICACIÓN DE MEDIDAS DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO

DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) / RTI (Respuesta a la intervención) / Metodologías activas / Docencia compartida / Formación-sensibilización del profesorado. Todas estas metodologías deben aplicarse para lograr que todo el alumnado consiga aquellas competencias clave necesarias para su crecimiento y desarrollo personal.

La sensibilización de todo el profesorado y el conocimiento exhaustivo de dichas medidas hará que sea más eficaz y real la aplicación e individualización de las mismas.

EL PAPEL DEL ORIENTADOR EN EL CAMBIO DE MIRADA

El equipo directivo participa activamente en este cambio que marca nuestra nueva ley educativa. Este se encarga de fomentar la inclusión a todos los niveles y dispone de diferentes herramientas para ello. Fomentará una

perspectiva más inclusiva formando al profesorado en docencia compartida y metodologías activas. También implantando de manera progresiva dichas metodologías de manera programada y pautada.

Los documentos de centro que se aplican en la práctica y funcionamiento deben ser actualizados para dar una respuesta inclusiva y atender las necesidades de todo el alumnado. Proyecto educativo de centro, plan de convivencia, plan de atención a la diversidad, Plan identidad coeducadora, planes de acogida, plan de orientación académica y profesional... La actualización de todos ellos implica un cambio en el quehacer educativo a todos los niveles. Estas actualizaciones conllevarán cambios en los espacios, en las actividades con el alumnado, en las relaciones con el alumnado, entre los profesionales del centro y con entidades externas.

El trabajo con la familia.

Los profesionales de orientación intervienen de forma indirecta en los alumnos. Para ello hacen una intervención en el profesorado y familias. La intervención será diferente en unas familias y otras ya que nos encontramos con una amplia diversidad cultural dentro de las familias de un mismo centro. Existen familias diferentes que tienen realidades distintas y pasan por diversas circunstancias. Por ello, no será igual la intervención con una familia con desconocimiento grave del idioma y sus posibilidades para hacer seguimiento de tareas desde casa sea escaso. Tampoco se orientará de la misma forma a una familia que está pasando por un proceso complicado de separación de los padres. Para ello necesitaremos conocer el contexto familiar del alumno en la mayor medida posible. Se recogerá información preguntando a tutor/a y antiguos tutores del alumno/a, preguntando sobre el caso en servicio social de base en caso de que haya seguimiento desde este y en entrevistas con la propia familia. Una vez recogidos los datos, nos planteamos qué necesidades se observan para establecer qué pautas necesitaría la familia para mejorar la intervención con el alumno y en qué medida les podemos hacer peticiones dadas sus circunstancias personales.

Es importante partir de una idea inicial importante. La familia quiere lo mejor para sus hijos y quiere cooperar con el centro. Aunque a veces nos parecen reticentes a hacerlo suele ser por otros motivos, no porque no



quieran. En realidad el trabajo del orientador/a empieza ahí mismo, en lograr una situación de confianza entre familia y escuela que permita un trabajo en común. Para ello hay que ver a la familia como un ente colaborador que quiere hacerlo y que el rechazo a veces se debe a que no sabe cómo o no es consciente realmente de la necesidad o se siente atacada por los profesionales de educación por ello hay que empezar por conseguir entendernos con la familia desde una comunicación positiva, hacerles entender que nuestro objetivo es común.

El segundo paso consistirá en hacerles conscientes de la realidad de la situación, las necesidades de su hijo/a. Hay familias que comprenderán mejor que otras las dificultades de aprendizaje. Sin embargo podemos encontrar familias que no entienden conceptos como inatención, dislexia, dificultades de lectoescritura... Y que además no son conscientes de que su hijo/a tenga dificultades de ningún tipo. En estos casos es más difícil hacerles entender la situación y la necesidad de intervenir. Si no se consigue que la familia entienda que existe una dificultad difícilmente conseguiremos que vea la necesidad de ayudarlo y colaborar con el centro para una completa y óptima intervención.

Así que las pautas a la familia se darán en último lugar. Una vez logrado un vínculo de confianza y una información y concienciación lo más completa posible en función de cada familia. Las pautas y orientaciones también variarán en función de la familia y su situación actual. Lo primero que se pedirá es la comprensión al menor ante sus dificultades para después ahondar en la manera que podemos ayudar y brindarle el apoyo más apropiado. En este aspecto influye en gran medida el contexto familiar atendiendo al nivel educativo de los padres, atención a otros menores, tiempo libre para dedicación a sus hijos/as, idioma familiar, tipos de familia (monoparental...) relaciones entre padre y madre separados, salud de los padres y hermanos... Atendiendo a estas y otras variantes plantearemos unas orientaciones más básicas e imprescindibles o podemos pedir una colaboración más completa. Ya que a unos padres que desconocen el idioma castellano difícilmente podrán apoyar a su hijo/a en la realización de tareas o estimulación del lenguaje pero si se les podrá dar pautas sobre rutinas, normas-límites, comunicación fluida con tutor/a o desarrollo de habilidades sociales.

Reflexión individual sobre la aplicación de medidas educativas de atención a la diversidad en el marco normativo LOMLOE, desde un enfoque inclusivo con el DUA como referencia.

Conseguir la inclusión educativa es uno de los grandes retos de los sistemas educativos, los cuales deben ir acompañados de políticas que impulsen una educación de calidad para todos y todas.

Para ello el modelo DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) se ha convertido en una referencia educativa y tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual (con herramientas) que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y prácticas educativas para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas.

La excelencia en la educación, generalmente, se centra en alcanzar los más altos niveles de desarrollo de los alumnos y las alumnas para que se desarrollen como miembros activos de la sociedad con plenos derechos y deberes (Donnelly y Watkins, 2011)

Consideramos interesante abordar los dos ámbitos que a nuestro parecer, son los pilares de la educación inclusiva: por un lado, los procesos de presencia, participación y aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; y, por otro lado, los resultados educativos, esto es, los logros de dicho alumnado.

La LOMLOE añade un nuevo párrafo que por un lado refuerza la idea de calidad de la educación para todo el alumnado y por otro desarrolla el principio de "equidad". Concretamente en el **Título II, Capítulo I, Artículo 71. Principios:**

1. "Las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley."
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos de

atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

Mostrando un enfoque inclusivo en nuestro planteamiento, vemos tres aspectos fundamentales en el sistema educativo que ayudan a fomentar la atención a la diversidad:

1. Iniciar la intervención lo antes posible. Debe ser oportuna y temprana para eliminar de la mejor manera los obstáculos y asegurar el máximo desarrollo de oportunidades y bienestar individual. Los Departamentos de Orientación tienen un papel crucial en este aspecto, identificando, diagnosticando, censando y apoyando al alumnado con dificultades educativas.
2. La educación inclusiva es buena para todas las personas: A nivel ético, pedagógico y de planificación, la inclusión conlleva un proceso capaz de proporcionar un marco general dentro del cual el alumnado, independientemente de su capacidad, género, idioma, origen étnico, cultural o religioso, pueda ser igualmente valorado, tratando con respeto y acompañado en su camino de crecimiento por una oferta educativa que le garantice la igualdad de oportunidades en la escuela y en otros contextos de la vida. Es función de los centros educativos tener una actitud de compromiso y respeto con el alumnado que por cualquier razón necesita apoyo.
3. Profesionales con alta cualificación: el personal docente de todas las disciplinas curriculares debe asumir la problemática educativo-didáctica y relacional, con el fin de acomodar la diversidad y los diferentes perfiles pedagógicos de todo el alumnado del centro.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) parte del concepto de diseño universal, se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (*“Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad”* Carmen Alba Pastor).

Valoramos de vital importancia tener en cuenta que el DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado.

Es necesario un cambio de mirada hacia la educación por parte tanto de los Gobiernos (y sus normativas) como de las prácticas metodológicas y organizativas. Este cambio de paradigma irá orientado a una educación de calidad.

Pero ¿cómo se aplica el DUA en el sistema educativo?:

1. Se establece una meta u objetivo pensando en la totalidad del alumnado y su diversidad.
2. Se definen los métodos y materiales diversos que den respuesta a las necesidades del alumnado.
3. Se plantea una evaluación que nos permita saber si el alumno/a ha aprendido o no.
4. Por último se implementa en el aula.

CONCLUSIONES

Debido a la implantación de la LOMLOE y su progresiva aplicación en los diversos contextos educativos hemos visto necesario realizar una reflexión y adecuación de las diferentes medidas educativas aplicadas respecto a la atención a la diversidad en los centros educativos.

A lo largo de este artículo hemos considerado importante la revisión del lenguaje empleado y hacer hincapié en los términos de inclusión y normalización que siempre deben imperar en la respuesta educativa que damos a nuestro alumnado.

Este cambio de mentalidad creemos que debe estar presente en nuestro trabajo diario y que debemos velar por su progresiva implementación. Sin duda ello favorecerá también ese cambio de mentalidad y de abordaje integrador en toda la comunidad educativa.

La orientación educativa debe ser garante de este proceso y de acompañar y guiar en este cambio de modelo educativo derivado de la aplicación de esta nueva ley.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ACUERDO CON EL MANUAL APA 7ª EDICIÓN

- Alba, C. (2019) Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad Universal. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alba, C., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A.(2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Coral, E. (2022) Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje. Recursos Educativos.

Elizondo, C. (2017) Plan de atención a la diversidad desde un informe inclusivo. Mon petit coin d'éducation.

<https://coralelizondo.wordpress.com/2017/10/15/plan-de-atencion-a-la-diversidad-desde-un-enfoque-inclusivo/>

Negociado de Orientación Educativa. (2022) II Guía de actualización del censo ACNEAE. Programa EDUCA. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.

Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M.L., y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. Congreso "Accesibilidad, Ajustes y Apoyos". UC3M. Proyecto "MADRID SIN BARRERAS".

https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/307560426_De_las_adaptaciones_curriculares_al_diseno_universal_para_el_aprendizaje_y_la_instruccion_un_cambio_de_perspectiva/links/57c87f9308ae9d640480e1e6/De-las-adaptaciones-curriculares-al-diseno-universal-para-el-aprendizaje-y-la-instruccion-un-cambio-de-perspectiva.pdf

Touron, J. (2015) Una respuesta para atender a los más capaces también. Javier Touron.

<https://www.javiertouron.es/rti-una-respuesta-para-atender-los-mas/>

Watkins, A. y Donnelly, V. (2014) Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion." Global Education Review. 1 (1). 76-92.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055223.pdf>



PAUTAS DUA EN EL AULA PARA UNA ATENCIÓN INCLUSIVA: PRINCIPIO 1

Autoría:

M^a Soledad del Pozo Páez

Carmen Alos Gil

Inés Vázquez Arrocha

Amaia Napal Agos

Juan Carlos Castillo Bautista

Resumen:

Atendiendo al principio de inclusión recogido en la normativa actual y con el objetivo de dar respuesta a la diversidad de nuestro alumnado se ha planteado con el siguiente trabajo desarrollar una serie de estrategias y herramientas educativas tomando como marco el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Para ello, se han analizado algunas prácticas docentes y documentación relacionada. Las pautas del DUA están organizadas de acuerdo a tres principios: representación, acción y expresión, e implicación. A lo largo de este trabajo se va desarrollar el Principio 1 (proporcionar múltiples medios de representación de la información). La normativa vigente, LOMLOE e Instrucciones de principio de curso 20022/2023, hacen hincapié en el DUA, ya que no se puede pretender que todo el alumnado aprenda lo mismo a la vez, de la misma manera y con mismos métodos y recursos.

Palabras clave:

- a. Inclusión
- b. Atención a la diversidad
- c. DUA
- d. Herramientas
- e. Pautas
- f. Orientaciones
- g. Universal

ANTECEDENTES

Existe una demanda creciente del profesorado al colectivo de Orientación Educativa para ofrecer una respuesta a la diversidad del alumnado de manera individualizada e inclusiva.

La normativa actual establece un nuevo paradigma educativo desde una perspectiva inclusiva. La reforma actual de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 3/2020, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) establece, en su artículo 4 sobre la enseñanza básica, que «cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje».

En la Comunidad Foral de Navarra, la Resolución 231/2022 de las Instrucciones de inicio de curso recoge que: «La adopción de medidas atenderá al paradigma contextual desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje, que promueve una flexibilización del currículo, para que éste sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores.»

La atención a la diversidad de la sociedad actual, y su reflejo en el día a día de las aulas, nos lleva a la necesidad de dar orientaciones inclusivas para atender a todo el alumnado, no sólo a ACNEE y ACNEAE.

A través del DUA, se establece un nuevo paradigma y con ello una nueva perspectiva de inclusión, donde lo que limita es el contexto, por tanto será el contexto aquello que debemos modificar. Se rompe la dicotomía entre el alumnado con necesidad y sin necesidad y el foco de las necesidades se desplaza del alumno/a a los materiales, a los medios y al diseño curricular en general que tiene que permitir que todo el alumnado pueda acceder a él. Existe la necesidad de aportar respuestas inclusivas y globales frente al aumento de demandas individualizadas por parte de los docentes.

OBJETIVO

Adaptar las pautas y orientaciones del alumnado con NEE y NEAE desde una educación inclusiva, a partir de los principios DUA.

MÉTODO

La metodología fundamental llevada a cabo ha sido la recopilación de recursos, orientaciones, pautas y herramientas de aula para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Se han compartido experiencias y buenas prácticas educativas, y se ha reflexionado sobre ellas y sobre el DUA.

Con todo ello, se ha elaborado una tabla sintaxis dirigida al equipo docente, donde se recogen estrategias y herramientas para llevar a cabo el primer principio DUA.

RESULTADO

Tabla ANEXO 1: recursos educativos para llevar a cabo el principio 1 DUA (proporcionar múltiples medios de representación de la información).

CONCLUSIONES

La realidad de los centros educativos es cada vez más diversa y compleja. Dada la gran heterogeneidad de los perfiles del alumnado, debemos considerar un número cada vez mayor de variables e interacciones. La realidad está en constante cambio, exigiendo a la comunidad educativa una respuesta rápida, eficaz y adecuada a las necesidades que se presentan día a día, a lo que como profesionales de orientación educativa debemos responder.



Esta respuesta debe responder a los principios de la inclusión. Para ello, no solo es necesario capacitar al equipo de docentes, sino también diseñar y crear herramientas que permitan la implementación de esta práctica inclusiva.

Nuestra práctica profesional muestra que el principal desafío de los docentes radica en la dificultad de realizarlo en las realidades del aula. Para ello, hemos utilizado una variedad de intervenciones educativas con éxito, incluyendo algunas de las actividades de actuación propuestas en PROA+. Además, este material sirve como apoyo para permitir la estandarización de varios principios DUA en la práctica del aula de manera efectiva.

Se considera fundamental realizar una evaluación orientada a la mejora que se integre en la propia actividad e incluya una evaluación global. Por ello, sería interesante ampliar este trabajo pensando en conjunto cómo complementarlo con una evaluación que pudiera evaluar las fortalezas y debilidades de la herramienta para adecuarse y ajustarse a cada realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Pastor, C. A., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Elizondo, C. (2020). En busca de las pautas DUA (diseño universal para el aprendizaje). *Aula de innovación educativa*, (297), 57-62.

González, M. T., García, R. M. M., & Entrena, M. J. R. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 79-105.



ANEXO

PAUTAS DE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE. PRINCIPIO 1: Proporcionar múltiples medios de representación de la información

La gran pauta DUA son las INTERACCIONES DIALÓGICAS DE ALTA CALIDAD entre todas las personas: el alumnado, el profesorado, el personal no docente y el voluntariado. En este sentido, todas las estrategias y herramientas empleadas y referenciadas en la presente tabla son RECURSOS EDUCATIVOS que optimizan su función cuando son objeto de uso y observación atenta por parte de quienes las emplean. En modo alguno constituyen una adaptación a la baja de los objetivos educativos sino una mera diversificación de los medios para lograrlo, lo que les confiere su carácter universal, es decir, pensado para la totalidad del alumnado.

Actuación. Función: Para percibir la información en diferentes formatos.

Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material
Texto con letra grande (14 o más). Ilustraciones.	Párrafos sin justificar, negrita, subrayados. Uso del color.	GG. II.	Tipos 1, 2.
Regletas. Ábacos. Numicón. Objetos para conteo. (Matemáticas).	Rejilla, papeles de color de distintos tamaños plastificados.	GG. II. Trabajo de Rincón.	Tipo 1.
Lectura en vivo y/o audioproblemas de matemáticas con materiales manipulables.	Grabados y disponibles en el drive para su empleo en el aula.	GG.II. Biblioteca Tutorizada (B.T.) Rincón de aula.	Tipo 2.
Tablero de historias.	40 X 50 con elementos-objetos- personajes para narrar una historia.	GG.II. Trabajo de Rincón.	Tipo 1.
Presentación de objetos y materiales significativos para el aprendizaje.	De todo tipo. Disponibles en el centro o aportados <i>ex profeso</i> .	Laboratorio. Museo de aula/Pasillos.	Tipo 3.
Lectura en vivo y/o audiolibros de los textos de la tertulia .	Grabados y disponibles en el drive. Compartidos con familias.	Rincón de aula. B. T. Tiempo de 25' en el aula. Tiempo de casa.	Tipo 2, 4.
Lectura en parejas.	Dos niños/niñas de la MISMA aula.	Tiempo de 25' (4v/s).	
Tutor lector: documento de estrategias pre-, durante y post-lectura .	Dos niños/niñas de DISTINTA edad.		Tipo 4.
Conectores causales, consecutivos, finales, condicionales y explicativos: sintaxis compleja.	Impresos en A4 de colores: porque, puesto que, ya que; así que, de modo que, con que; para que, con vista a; si, con tal de (que); esto es, o sea, es decir	GG. II. Discurso docente.	Tipo 3.
Actuación. Función: Para descodificar la información.			
Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material
Glosarios. Lista de términos clave. Diccionarios / diccionarios de sinónimos.	En fichas de cartón, entresacados de los libros de tertulia. Diccionarios accesibles, en buen uso.	GG.II. Tertulias. Discurso docente. En todo momento.	Tipo 2, 3, 4.
Etiquetaje de materiales, objetos, trabajos en la propia aula y/o otros espacios del centro.	Impresos o manuscritos claros. Ficha informativa: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, cuánto.	Laboratorio. Museo de aula/Pasillos.	Tipo 2.
Pictogramas para señalar aulas.	Pictogramas "universales".	En todo momento	Tipo 2

Actuación. Función: Para dar más opciones a la comprensión.			
Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material
Organizadores visuales para construir conocimiento.	Mapas de conceptos. Tutoriales disponibles en el drive.	GG. II. Discurso docente	Tipo 1, 2, 3, 4.
Enunciados dialógicos diversos.	Material SEDA. Material SEDA abreviado para el voluntariado.	GG.II. Discurso docente. En todo momento.	Tipo 4
Preguntas de la Sabiduría (PdS).	Hojas A4 disponibles de colores: qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, cuánto.	GG. II. Tertulias dialógicas. Discurso docente.	Tipo 2, 3.
Preguntas del Pensamiento Crítico (PPC).	Hojas A4 disponibles: ¿por qué esto es importante?, ¿quién es la persona que piensa así?, si las cosas no fuera así, ¿cómo serían?, ¿con qué otras cosas se relaciona esto?, ¿cómo sabes lo que sabes?	GG. II. Tertulias dialógicas. Discurso docente	Tipo 2, 3.
Organizadores visuales para integrar, generalizar y revisar conocimiento.	Plantillas de los procesos cognitivos básicos: comparar, clasificar, secuenciar, analizar, sintetizar.	GG.II. Actividad de aula ordinaria.	Tipo 1, 4.
Actuación. Función: Para desarrollar las funciones ejecutivas			
Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material
Secuencia de objetivos de aprendizaje competencial en todas las materias: instrumentos de evaluación formativa y mediación.	Rúbricas que definen el progreso del alumnado y que se emplean varias veces a lo largo de un lapso de tiempo más o menos corto.	GG.II. Trabajo individual. Trabajo cooperativo. Discurso docente. Tertulias dialógicas.	Tipo 1, 2, 3, 4.
Normas de aula, espacios comunes y del centro.	Carteles visibles.	GG.II. Discurso docente.	Tipo 2, 3.
Muestra y explicación de los trabajos realizados individualmente o en grupo.	Rúbricas de Oratoria (aplicación individual o grupal). Calendarización de las intervenciones.	Sesión de presentación oral.	Tipo 1, 2, 4.
Mentoría: Proyecto Ruiseñor de la UPNA.	Encuentros semanales entre la mentora y el alumnado.	Tiempo fuera del colegio. Participación de la mentora en los GG.II.	Tipo 4.
Alumnado acompañante: Funciones.	2 semanas desde la incorporación del nuevo alumno o alumna.	En todo tiempo.	Tipo 4.
Mentoría afectiva de personas referencia en la comunidad.	1 vez por semana.	Durante el tiempo lectivo: fuera de clase.	Tipo 4
Actuación. Función: Para captar interés y mantener el esfuerzo y la persistencia			
Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material
(Toda situación de aprendizaje). Situación de aprendizaje preferente: tienda.	Se destina un aula en el centro para todo el alumnado. Documentos de actividades o tareas propuestas.	Tiempo preceptivo semanal etc. para realizar actividades.	Tipo 1, 2, 3, 4.

Actuación. Función: Para fomentar la autorregulación			
Estrategias y herramientas	Características	Organización de la sesión. Tiempo de aprendizaje	Documento/Material
Cuestionario de Fortalezas	Cuestionario para las tutoras, las familias y el propio alumnado.	Tiempo fuera del colegio.	Tipo 1 (y familias y profesorado)
Club de Valientes	Mural de valientes con fotografías del alumnado en cada clase.	En todo tiempo.	Tipo 2, 3.
Declaración pública y Segunda declaración pública.	Documento de relato y toma de conciencia y responsabilidad ante un mal trato con un propósito de compromiso. Gestión exclusiva del equipo directivo.	En todo tiempo.	Tipo 1, 2.
Asamblea de aula	Rúbrica de tertulias y asambleas.	Cuando sea pertinente.	Tipo 2, 4
Diario personal	Se completa durante un tiempo estipulado: varios días (o semanas) consecutivos. Gestión del tiempo y los aprendizajes.	Tiempo fuera/dentro del colegio.	Tipo 1, 4.
Botiquín cordial	1 ó 2 días después de las asambleas.	En todo tiempo.	Tipo 2.



AHOZ ETA IDATZIZKO HIZKUNTZA ESTIMULATZEKO PROGRAMAREN EZARPENA / IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

Egileak:

Ana Lobeiras Oskariz

Itziar Hernandorena Ariztegui

Dorleta Peña Santiago

Sara Largo Diaz

Xabier Ariztegi Huarte

Laburpena:

Jarraian aurkezten dugun artikuluan Ahozko eta Idatzizko Hizkuntza Estimulatzeko Programaren sistematizazioan laguntzeko materiala bildu dugu, zonaldeko ikastetxeetan lanketa bateratua egitea planteatuz. Gure azken xedea ikasturte hasierako jarraibideetan ezarritako tresnaren erabilerarekiko sensibilizazioa eta ikastetxeetan egunerokotasunean aplikazioa bultzatzea da. Horretarako proposamen proaktibo eta inklusiboa modu kolaboratibo batean garatzea izan dugu ardatz.

Gako-hitzak: Sistematizazioa, ahozko eta idatzizko hizkuntza, inklusioa, sensibilizazioa.

Resumen:

En el artículo que presentamos a continuación hemos realizado una recopilación de material que facilite la sistematización del Programa de Estimulación del Lenguaje Oral y Escrito, planteando un trabajo consensuado en los centros de la zona. Nuestro objetivo principal ha sido la sensibilización del uso de la herramienta que se establece en las instrucciones de comienzo de curso y promover la aplicación de la misma en el día a día de los centros. Para ello nos hemos centrado en desarrollar una propuesta proactiva e inclusiva de modo colaborativo.

Palabras clave: sistematización, lenguaje oral y escrito, inclusión, sensibilización.

SARRERA

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

231/2022 ebazpenean, ekainaren 10koa, Hezkuntzako zuzendari nagusiak emana, Nafarroako Foru Komunitatean Haur Hezkuntzako bigarren zikloa, Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa ematen dituzten ikastetxe publikoen antolaketa eta funtzionamendua, 2022-2023 ikasturtean arautzeko jarraibideak onesten dituenak, 2. puntuak dio:

“Koordinazioa jarraitua izanen da, garatutako jarduketan jarraipen xehea, doikuntza eta ebaluazioa egin ahal izateko, kontuan hartuz edozein unetan detektatzen ahalko direla ikasle guztien garapena eragozten duten oztopoak. Ikastetxeak prestatzen duen Aniztasunari Erantzuteko Urteko Planaren baitan, Hizkuntzaren Prebentziorako Programa sartuko da. Programa horrek ahozko eta idatzizko hizkuntza estimulatzea izanen du xede, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako lehen zikloko taldeetan, adostutako programa bati jarraituta”.

Entzumen eta Hizkuntzako espezialistek eta klaustroko beste kideek batera hizkuntza-estimulazioa garatuko dute bateraturiko irizpideak jarraituz, testuingurua eta programaziotik abiatuz eta modu sistematikoan. Zuzendaritza taldeen inplikazioa baliatuko da eta Aniztasunari Erantzuteko Planaren barruan islatuko da.

Hori horrela izanik, Ahoz eta Idatzizko Hizkuntza Estimulatzeko Programa aintzat harturik, gure zonaldeko ikastetxeetan erabiliko den proposamen baten eredia egin dugu.

HELBURUAK

- Ahozko eta Idatzizko Hizkuntza Estimulatzeko Programaren lanketa sistematizatua planteatzea:
 - Ikastetxeko ildo pedagogikoari jarraiki ikasgeletako programazioetan txertatzea.
 - Programaren denboralizazio bateratua lortzea.
- Ahozko eta Idatzizko Hizkuntza Estimulatzeko Programaren sistematizazioan laguntzeko materiala eskaintzea.
- Zailtasunak antzematen direnean horiek lantzeko proposamen zehatzak egitea NHEBZko galdetegietako itemetan oinarrituz.

PROPOSAMENAREN ZEHAZTAPENAK

Ikerketa batzuen arabera egiaztatu da umeak txikiak direnean hezkuntza esku-hartze aproposa eginez gero hizkuntza arazoak ekidin daitezkeela (Ikusi: Cuetos, F.; Soriano M.; Luz R.; 2019). Hau ardatz, ondorengo planteatzen dugu:

1. Sistematizazioa

Hizkuntza programa honen xedea da irakasleek, batez ere HHkoek eta LH 1. eta 2. mailakoek, beren urteko programazioetan hizkuntza helburu zehatzak gehitzea, egunero modu sistematikoan lantzeko. Horien xedea da ikasleek ahozko eta idatzizko hizkuntza zuzen garatzeko behar diren trebetasunak eskuratzea. Horretarako ahozko eta idatzizko hizkuntza bereganatzea errazten duten estimulaziorako jarduerak diseinatuko dira, ikasle guztiei zuzendutakoak, eta egunerokotasunean landuko direnak (esku-hartze proaktiboa). Gainera prozesuaren garapena ebaluatzeko eta erantzunaren arabera esku hartzeko baliagarriak diren jarduerak ere txertatuko dira (etengabeko ebaluazioa eta prestakuntzakoa).



Hau horrela izanik, jarraian egunerokotasunean txertatu eta esku-hartzeko hau sistematizatzeko baliagarriak izan daitezkeen hainbat ideia zehazten dira:

Haur Hezkuntzan:

- Egutero goizeko korroan (asanbladan) lantzen diren jarduerak:
 - * Errutinak eginen dira.
 - * Zenbakiak, asteko egunak, hilabeteak, urtaroak, alfabetoa, landuko dira (alfabetoa begibistan izanen da).
 - * Ipuina kontatuko da.
 - * Abestia kantatuko dute.
 - * Olerkiak, ahokorapilo eta asmakizunak landuko dira, hiruak edo horietako bat egunean minimo. Buruz ikasten ahalegindu, behin ikasita, talde txikian edo banaka bertzeen aurrean errezitatu.
 - * Lantzen ari diren gaiaren inguruko hiztegia ikasiko da.
 - * Hiztegia bisualki agerian egonen da.
 - * Hiztegiarekin jolas eginen da eta arbelan idatziko da: silabak kontatu, silabak kendu edo gehitu, hasierako fonema identifikatu eta hitz berriak sortu, bukaerako fonema bokala identifikatu, bukaera berdineko hitzak esan...
 - * Baliabideak:
 - [OLERKIAK](#)
 - [ASMAKIZUNAK](#)
 - [AHOKORAPILOAK](#)
- Lan txokoan:
 - * Astean behin gutxienez hizkuntzarekin, irakurketa-idazketarekin loturiko jarduera edo fitxa bat eginen da, korroan lantzen den hiztegiarekin zerikusia duena. Adibidez: hiztegiaren silabak desordenatuta eman eta ordenatu hitza osatzeko, landutako hiztegia irakas-

learen laguntzaz idatzi, irudi batzuen artean fonema batekin hasten direnak borobildu, etab..

- * Lan txokoan landutako hiztegiaren irudiak eta izenen txartelak eskura edukitzea komeni da.

■ Aho hizkuntza:

- * Ikasturtean antzerki lan bat eginen da.
- * Hormirudiak behatu eta deskribatuko dira (lantzen ari den gaiaren ingurukoak, gaia bakoitzeko bat landu. Hormirudia izaten ahal da paperez, telebistan...).
- * Hiruhilabetero ahozko aurkezpen txiki bat eginen da gelako ikas-kideen aurrean edo bertze gelako lagunen aurrean: lantzen ari den gaiari buruzko deskribapen bat, olerki bat, ipuin labur bat, etab...
- * Irudiaren laguntzaz, gelan landutako ipuinaren atalak kontatuko dituzte ikasleek besteen aurrean. Ipuina oso ongi landuta dagoenean eginen da.
- * Ahozko ulermena garatzeko gelan lantzen diren ipuinak erabiliko dira, kontatu eta ulermen galderak eginez (5 urtekoen gelan beti landuko da, baina 3 eta 4 urtekoekin ere egin daiteke).
- * Piktogramen laguntzaz "Luken" -en ipuin erraz batzuk landuko dira eta ikasleek ahoz kontatuko dituzte.
- * Baliabideak:

[ANTZERKIAK](#)

[IPUINEN AHOZKO ULERMENA-GALDERAK](#)

Tutoreak egiten diren jardueren erregistroa hiruhilabetez zehar egingo du, eguneroko lanean lagunduko baitio. Erregistro hau ez da ebaluazioa, baina jasotzen duen informazioa baliagarria izango da ebaluazio saioetarako, azken finean ebaluazio jarraiaren baliabide garrantzitsua da eta.



Lehen Hezkuntzako lehenengo maila:

- Talde handian lantzeko jarduerak:
 - * Asteko egunak, hilabeteak, gertakizun bereziak, falta direnak... Tutoreak ikusiko du noiz den momenturik hoberena hau egiteko baina egunero lantzea komenigarria da.
- Astean behin irakasleak literaturarekin zerikusia duen zerbait (ipuin bat, olerki bat, egunkariko albiste txiki bat...) kontatu. Irakurtzeko zaleztasuna bultzatzeko eta irakurtzearen erritmoa bereganatzen hasteko egokia da. Normalean irakasleak eginen du eta noizbehinka tutoreak aukeratutako ikasleek irakurriko dute eta eredutzat hartuko dira.
- Hizkiak banan bana landuko dira:
 - * Idatziz hasi baino lehen, ahoz landuko dira: hitzen hasierako letra, bukaerako letra, zenbat hizki, zenbat silaba, silabak ordenatu, hitz berriak osatu, esaldiak sortu, esaldiak ordenatu, esaldiaren hitzak zenbatu, esaldiak luzatu... Hiru hiruhilabeteetan landuko da, astean 3 aldiz gutxienez, zailtasun maila haundituz. Hizkuntza saioan egiten da (10 - 15 minutuz...).
 - * Ahoz landutako hizki bakoitza idatziz landuko da, bai maiuskulaz eta minuskulaz ere (sistematikak eskatzen duen denboran, 3 aldiz gutxienez, eta gehiago tutoreak beharrezkoa ikusten badu).
- Abestiak, olerkiak eta bertsoak... hizkuntza saiotan astean behin gutxienez landuko dira, ikasleen ahozkotatasuna, entonazioa, erritmoa, memoria... lantzeko. Hiruhilabete bakoitzean, gaiarekin lotuta egongo dira. Talde handian landuko da.
- Irakasle laguntzailea dagoenean, hizkuntza taldeka landuko da, idazmena eta ulermen saio bana.
- Idazmen saioetan, testu tipologia talde handian landu ondoren, talde txikian testuak sortuko dituzte (ikasle bakoitzak hartu behar duen rola zehaztuz, rola urtean zehar aldatuko da). Gero, talde osoari egindako lana aurkeztuko diote.

- Idatzizko ulermena lantzerakoan, talde txikietan irakurriko dute eta gero ulertutakoa komunean jarriko dute.
- Edozein ariketa (bakarkako lanak, talde txikietan...) egiten dela, ahozkotatasuna lantzeko probestuko da.
- Momentuan lantzen ari den testu tipologiaren arabera, gero funtzionaltasun bat ematen saiatuko da. Adibidez: ipuina sortu, aurkeztu, antzeztu...
- Familiei azpimarratu egunero 10 minutuz irakurri behar dutela seme-alabekin. Astean behin eskolatik bidaltzen diren liburuak irakurriko dituzte.

Tutoreak egiten diren jardueren erregistroa hiruhilabeteen zehar egingo du, eguneroko lanean lagunduko baitio. Erregistro hau ez da ebaluazioa, baina jasotzen duen informazioa baliogarria izango da ebaluazio saioetarako, azken finean ebaluazio jarraien baliabide garrantzitsua da eta.

Lehen Hezkuntzako bigarren maila:

- Ikasturteko lehenengo hilabetean, hizkien idazketa birpasatuko da (trabatuak, inbertsak, hiru hizkietako silabak...), errepasso moduan.
- Talde handian lantzeko jarduerak: asteko egunak, hilabeteak, gertakizun bereziak, falta direnak... Tutoreak ikusiko du noiz den momenturik hoberena hau egiteko baina egunero lantzea komenigarria da.
- Astean behin irakasleak literaturarekin zerikusi duen zerbait (ipuin bat, olerki bat, egunkariko albiste txiki bat...) kontatu. Irakurtzeko zaleztasuna bultzatzeko eta irakurtzearen erritmoa hobetzeko egokia da. Normalean irakasleak eginen du eta noizbehinka tutoreak aukeratutako ikasleek irakurriko dute eta eredutzat hartuko dira.
- Abestiak, olerkiak eta bertsoak... hizkuntza saiotan astean behin gutxienez landuko dira, ikasleen ahozkotatasuna, entonazioa, erritmoa, memoria... lantzeko. Hiruhilabete bakoitzean, momentuan landutako gaiarekin lotuta egongo dira. Talde handian landuko da.



- Edozein ariketa (bakarkako lanak, talde txikietan...) egiten dela, ahozko-tasuna lantzeko probestuko da.
- Momentuan lantzen ari den testu tipologiaren arabera, gero funtzio-naltasun bat ematen saiatuko da. Adibidez: ipuina sortu, aurkeztu, antzeztu...
- Hizkuntzako bi saioetan lantzeko jarduerak: batean idazketa eta bestean ulermena:
 - * Ulermena taldean (astean behin): bigarren irakaslea dagoela probestuz (posible denean), talde txikietan lan egingo da. Testu bat eman talde bakoitzari, ikasle bakoitzak punturaino irakurri eta denak erne egon jakinda irakurtzen ari denaren zatia azaldu beharko duela norbaitek. Behin bukatu dutela, bakoitzak prestatuko du bere zatia bertze taldekoei kontatzeko.
 - * Idazketa (astean behin): idazketa saio bat banaka, binaka edo talde txikian. Hurrengo saioan, lanaren zuzenketa talde handian egingo da. Adibidez: egindako bizpahiru lan hartu, arbelean jarri eta denen artean zuzendu. Garrantzia zeri eman:
 - Puntua eta gero maiuskula jarri behar da.
 - Galdera eta harridura ikurra behar den lekuan jarri behar da.
 - Esaldiaren hitzak ongi bereiztu behar dira (txaloren bidez....).
 - K (ergatiboa) sistematikoki landu behar da.
 - Esaldiaren egituraren ordena.
 - Hizkien falta.
 - Esaldi loturak egiteko eredu onak eman, alternatibak eman. (Ad: "eta... eta..." ..ordez, "ondoren, ostean, -enean, -lako..")
 - Testuetako solasaldi gidoia landu.

Familiekin koordinatu beharreko lana: familiei azpimarratu egunero seme-alabekin 10 minutuz irakurtzea oso komenigarria dela. Astean behin eskolatik bidaltzen diren liburuak irakurriko dituzte.

Tutoreak egiten diren jardueren erregistroa hiruhilabetez zehar egingo du, eguneroko lanean lagunduko baitio. Erregistro hau ez da ebaluazioa, baina jasotzen duen informazioa baliogarria izango da ebaluazio saioetarako, azken finean ebaluazio jarraien baliabide garrantzitsua da eta.

2. Denboralizazioa

Helburuen lanketarako denboralizazio proposamena egiten da hurrengo estekan:

[Denboralizazioa HH eta LH 1-2](#)

3. Jarduera proposamenak

Jarraian dagoen estekan jarduera ezberdinen eredu proposamenak aurkezten dira, hizkuntzako arlo desberdinak lantzeko baliogarriak izan daitezkeenak:

[Lanketarako proposamenak](#)

4. Ebaluazioa-jarraipena

Programan zehazten den moduan, badira une zehatz batzuetan aplikatu daitezkeen galdetegiak, irakurketa-idazketa ikasteko prozesuan zailtasunak garatzeko arrisku adierazleak erregistratzeko. Hauek betetzeko, itemez-item zenbait ariketa proposatzen dira informazioa lortzeko:

[Haur Hezkuntza: galdetegiak erantzuteko ariketa proposamena](#)

[Lehen Hezkuntza: galdetegiak erantzuteko ariketa proposamena](#)

Galdetegi horietan oinarrituz, bertako item zehatzen lanketa egiteko egoiak izan daitezkeen proposamenak egiten dira, Haur Hezkuntzarako eta Lehen Hezkuntzarako:

[HH eta LH: deboluzio proposamena](#)



ONDORIOAK

NHEBZtako estimulazio programan adierazten den moduan, ikastetxeak bere gain hartu behar du Hizkuntzaren lanketa egokia egiteko konpromisoa. Programa hau martxan jartzean, ezinbesteko parte-hartzaileak daude, eta prozesuan inplikatu behar dira:

- ▶ Zuzendaritza taldeak eta orientazio taldeak programa sustatu eta bermatu behar dute.
- ▶ Ikastetxeko orientatzaileak, ikastetxeko Hezkuntza Laguntzako Unitatetik detekzio jarduketak sustatzeaz gain, arriskuan dauden ikasleen jarraipena egingen du.
- ▶ Tutoreek eta Entzumen eta Hizkuntzako irakasleek, modu aktiboan parte hartu behar dute.
- ▶ Familiak ere funtsezko eragileak dira. Seme-alabei buruzko informazioa partekatzen dute, zailtasunak eta aurrerapausoak adieraziz, eskolako lana etxean osatzen dute eta interakzioko eta irakurketako estrategiak ikasten eta ezartzen parte hartzen dute.

Ahoz eta Idatzizko Hizkuntza Estimulatzeko Programa ikastetxeko tresna erabilgarria izan behar da. Funtsezkoa izango da eragile guztien parte-hartzea, baliabideen kudeaketa eraginkorra egitea eta planifikazioa eta sistematizazioa egitea.

Lan honetan proposatutako baliabide zerrenda hauekin bilatzen dugun azken xedea ikastetxeetako hezkuntza jarduerarako lagungarria izatea da, hizkuntzaren lanketaren ikuspegi osoa izateko, ikasleen beharrei egokituko den jarduera benetan inklusiboa izan dadin eta ikasleei neurri handiagoan edo txikiagoan eragin diezaieketen zailtasunak goiz antzemateko, horiei aurre egiteko beharrezko esku-hartzea diseinatu eta garatzeko.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Senosiain, F. eta Soto, I. (2020). "Idatzizko hizkuntzaren zailtasunak goiz detektatzeko protokoloa. Proposamen proaktibo eta inklusiboa." Documento elaborado por el Equipo de Atención a las Dificultades de Aprendizaje y del Lenguaje Oral del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

231/2022 ebazpena, ekainaren 10koa, Hezkuntzako zuzendari nagusiak emana, Nafarroako Foru Komunitatean Haur Hezkuntzako bigarren zikloa, Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa ematen dituzten ikastetxe publikoen antolaketa eta funtzionamendua 2022-2023 ikasturtean arautzeko jarraibideak onesten dituena.



APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Autoría:

Rosa Garrido Diaz

Irache Urbiola

Beñat Azkona Goñi

Natalia Marin Jiménez

Haizea Sánchez Larequi

Resumen:

El presente trabajo pretende analizar y desarrollar un marco teórico que consideramos fundamental para poder elaborar un plan de orientación académica y profesional en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tal y como proponen la mayor parte de los autores, el trabajo parte de la necesidad de tener un conocimiento profundo de las capacidades, los intereses y las motivaciones de cada uno. Sólo a través de la comparación de éste con el conocimiento del mundo académico y laboral se podrán poner en marcha las estrategias adecuadas para la toma de decisiones.

Por último, el trabajo recoge determinadas estrategias que puedan ayudar a los estudiantes en su desarrollo vocacional.

Palabras clave: Orientación académica, orientación profesional, orientación vocacional, toma de decisiones, autoconocimiento, salidas laborales y profesionales.

INTRODUCCIÓN

La orientación académica en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un proceso fundamental para ayudar al alumnado a tomar decisiones informadas sobre su futuro educativo y profesional. Algunas teorías que respaldan la orientación académica en la ESO incluyen:

1. **Teoría del desarrollo vocacional:** Esta teoría se basa en el concepto de que la elección de una carrera es un proceso de desarrollo que involucra etapas específicas, como la exploración de intereses y habilidades, la toma de decisiones y la implementación de un plan de carrera. La orientación académica en la ESO puede ayudar al alumnado a pasar por estas etapas de manera efectiva.
2. **Teoría de la coincidencia persona-ambiente:** Según esta teoría, las personas se sienten más satisfechas y exitosas cuando hay una adecuada correspondencia entre sus características personales y el entorno en el que se encuentran. La orientación académica puede ayudar al alumnado a identificar sus intereses, habilidades y valores, y luego buscar programas educativos y profesiones que se alineen con ellos/as
3. **Teoría del aprendizaje social:** Esta teoría sostiene que las personas aprenden observando a otros y modelando su comportamiento. En el contexto de la orientación académica, al alumnado puede beneficiarse al interactuar con modelos de roles positivos, como mentores/as y profesionales, que les brinden información y orientación sobre diferentes carreras y opciones educativas.

Estas teorías y enfoques pueden guiar la práctica de la orientación académica en la ESO, brindando al alumnado las herramientas y el apoyo necesarios para tomar decisiones informadas sobre su futuro educativo y profesional.

AUTOCONOCIMIENTO

El autoconocimiento es un componente fundamental en la orientación académica, ya que implica que reflexionen y se comprendan a sí mismos/as en términos de sus intereses, habilidades, valores y metas. El autoconocimiento proporciona una base sólida para tomar decisiones educativas y profesionales adecuadas.

En el contexto de la orientación académica, el autoconocimiento implica que el alumnado se haga preguntas importantes sobre sí mismos/as, como: ¿Qué materias o áreas de conocimiento me interesan más? ¿En qué actividades o asignaturas obtengo buenos resultados y disfruto? ¿Cuáles son mis habilidades y fortalezas? ¿Cuáles son mis valores y qué tipo de ambiente educativo o profesional se alinea mejor con ellos? ¿Qué metas o aspiraciones tengo para mi futuro?

Mediante la reflexión y la autoexploración, el alumnado puede identificar sus intereses, habilidades y preferencias, lo que les permite tomar decisiones más informadas en relación con su elección académica y profesional. El autoconocimiento también les ayuda a comprender sus áreas de mejora y a identificar posibles desafíos o barreras que puedan encontrar en su camino.

La orientación académica puede proporcionar herramientas y actividades que fomenten el autoconocimiento, como pruebas de intereses y aptitudes, actividades de reflexión personal, sesiones de asesoramiento individualizado y la exploración de diferentes opciones académicas y profesionales.

En resumen, el autoconocimiento desempeña un papel crucial en la orientación académica, ya que permite al alumnado tomar decisiones más conscientes y alineadas con sus intereses, habilidades y valores, lo que aumenta las probabilidades de éxito y satisfacción en su trayectoria educativa y profesional.

Algunos autores relevantes que han abordado el tema del autoconocimiento en la orientación académica son:

1. **Donald Super:** es conocido por su teoría del desarrollo vocacional. Su enfoque destaca la importancia del autoconcepto y la autoeficacia en la toma de decisiones vocacionales. Según Super, los estudiantes deben



explorar y comprender sus intereses, valores y habilidades para tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional.

2. **John Holland:** Holland desarrolló la teoría de los tipos de personalidad vocacional. Según esta teoría, las personas tienen seis tipos de personalidad y tienen una mayor satisfacción y éxito cuando trabajan en entornos que se ajustan a su tipo de personalidad. El autoconocimiento de los estudiantes sobre su tipo de personalidad puede ayudarles a explorar opciones académicas y profesionales que sean compatibles con sus características.
3. **John D. Krumboltz:** se le conoce por su enfoque basado en la teoría del aprendizaje social en la toma de decisiones vocacionales. Según su teoría, las experiencias de vida, las influencias sociales y las oportunidades desempeñan un papel importante en la orientación vocacional. El autoconocimiento, en términos de intereses y preferencias personales, es fundamental para que los estudiantes aprovechen estas oportunidades y tomen decisiones acertadas.
4. **Linda Gottfredson:** este autor ha investigado y contribuido en el campo de la elección vocacional. Sus estudios han destacado la importancia del autoconocimiento en relación con el ajuste entre las características individuales y las demandas del trabajo. El conocimiento de las propias habilidades y valores puede ayudar a los estudiantes a identificar carreras y programas educativos que sean congruentes con sus características personales.

Estos autores han abordado el tema del autoconocimiento en la orientación académica, proporcionando perspectivas teóricas y prácticas que respaldan la importancia de que el alumnado se conozca a sí mismo/a.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO ACADÉMICO Y DEL MUNDO LABORAL

En la orientación académica en secundaria, es fundamental proporcionar al alumnado un conocimiento sólido sobre el mundo académico y laboral.

Esto les permite tomar decisiones informadas y realistas sobre su futuro educativo y profesional. Algunos aspectos importantes a considerar son:

1. Información sobre opciones educativas: El alumnado debe recibir información clara y actualizada sobre las diferentes opciones educativas disponibles después de la secundaria, como formación profesional, estudios universitarios, salidas profesionales, entre otros. Es esencial que comprendan los requisitos de ingreso, las carreras y oportunidades asociadas a cada opción.
2. Conocimiento de las carreras: Es fundamental que el alumnado esté expuesto a una amplia gama de carreras y profesiones. Esto implica brindar información detallada sobre los campos de trabajo, las perspectivas laborales, las habilidades requeridas y los caminos educativos para cada carrera. También se puede organizar visitas a empresas, charlas de profesionales y ferias de empleo para que los estudiantes puedan interactuar directamente con personas que trabajan en diferentes áreas.
3. Prácticas laborales y experiencias educativas: Facilitar oportunidades de prácticas laborales puede ser muy importante para que el alumnado adquiera una comprensión directa de diferentes profesiones y entornos de trabajo. Asimismo, pueden participar en programas de orientación universitaria que les permitan explorar campus universitarios y conocer de cerca programas educativos específicos.
4. Recursos y herramientas de orientación: Es esencial proporcionar recursos y herramientas que les faciliten investigar y explorar diversas opciones académicas y laborales. Estos pueden incluir guías de carreras, pruebas de intereses y aptitudes, cuestionarios, plataformas en línea con información sobre carreras, bases de datos de programas educativos, entre otros.
5. Asesoramiento y orientación personalizada: Las personas especializadas en orientación educativa desempeñan un papel esencial en brindar asesoramiento y orientación personalizada al alumnado. Deben estar disponibles para responder preguntas, discutir opciones, analizar fortalezas y debilidades individuales, y ayudar a los estudiantes a tomar decisiones acertadas en función de sus intereses y habilidades.

El conocimiento del mundo académico y laboral proporcionado en la orientación académica en secundaria permite al alumnado tener una visión amplia y realista de las opciones disponibles, lo que les ayuda a tomar decisiones informadas y a construir un plan educativo y profesional coherente con sus objetivos y aspiraciones.

EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

El proceso de toma de decisiones se entiende por la actividad de procesamiento de la información necesaria que permite llegar a un fin satisfactorio. Se entiende como un proceso continuo de carácter cognitivo, emocional y social. Requiere de una revisión constante ya que el alumnado a lo largo de su vida va adquiriendo nueva información, además la persona interesada debe tener un grado de implicación e identificación. La decisión es la elección que sigue a la deliberación consciente y reflexiva.

Algunos aspectos importantes a destacar en el proceso de toma de decisiones son los siguientes (Álvarez González, 2004; Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006):

- La elección debe hacerse en un tiempo y momento determinado.
- Supone un proceso de cambio, implicando salir de un contexto para entrar en otro.
- Se plantean diversas alternativas o propuestas que serán valoradas.
- Requiere implicación por parte de la persona interesada, un sujeto activo.
- Es un proceso continuo y de aprendizaje permanente.
- Supone un proceso de adaptación personal, contextual y social.
- Se ponen en juego diversas dimensiones, como la cognitiva, emocional y social.
- Requiere competencias para tomar la decisión o resolver el problema, competencias afectivo emocionales y tener en cuenta aspectos sociales de la gente que nos rodea.

En el campo de la orientación académica, existen varios autores y teorías importantes que abordan el proceso de toma de decisiones de los estudiantes:

1. **John Krumboltz:** Krumboltz desarrolló la teoría del Plan de Acción Racional (PAR), que enfatiza la importancia de la planificación en la toma de decisiones vocacionales. Según esta teoría, las personas deben explorar diferentes opciones, establecer metas claras y desarrollar planes de acción realistas.
2. **Linda Gottfredson:** propuso la teoría de las elecciones circunscritas, que sostiene que las personas tienden a elegir ocupaciones que son congruentes con su nivel de habilidad. Argumenta que el proceso de toma de decisiones debe tener en cuenta factores como las habilidades, los intereses y las oportunidades.
3. **John D. Krumboltz y Al S. Levin:** estos autores desarrollaron la teoría de la indecisión, que aborda la dificultad que enfrentan algunos estudiantes para tomar decisiones vocacionales. Sugieren que la indecisión es un proceso normal y que la orientación académica puede ayudar a los estudiantes a explorar y aclarar sus opciones.
4. **Gail Hackett:** es conocida por su investigación sobre el modelo de variables de decisiones en la elección de carrera. Este modelo considera que la toma de decisiones vocacionales es influenciada por variables como la autoeficacia, el apoyo social y la información disponible.
5. **John L. Holland:** desarrolló la teoría de los tipos de personalidad vocacional, que postula que las personas tienen seis tipos básicos de personalidad y que tienen una mayor satisfacción y éxito cuando trabajan en entornos que se ajustan a su tipo de personalidad. Su teoría ha sido ampliamente utilizada en la orientación académica y profesional.

HERRAMIENTAS PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

Existen diversas herramientas que se pueden utilizar en el campo de la orientación académica y profesional para apoyar al alumnado en su proceso de toma de decisiones. A continuación, se presentan algunas de estas herramientas:

1. **Pruebas de intereses y aptitudes:** Estas pruebas ayudan a los estudiantes a identificar sus intereses y aptitudes en áreas específicas. Algunas pruebas comunes incluyen el Inventario de Intereses Profesionales Strong y el Cuestionario de Intereses Vocacionales de Holland. Estas pruebas proporcionan información valiosa para explorar opciones académicas y profesionales que se ajusten a los intereses y habilidades del estudiante.
2. **Guías de carreras:** Las guías de carreras son recursos que brindan información detallada sobre diferentes campos ocupacionales. Estas guías proporcionan descripciones de trabajos, requisitos educativos, perspectivas laborales, salarios promedio y habilidades necesarias para cada carrera. Pueden ser en formato impreso o en línea, y son una herramienta útil para que los estudiantes exploren diversas opciones profesionales.
3. **Plataformas en línea:** Existen diversas plataformas en línea que ofrecen información sobre carreras, programas educativos y opciones de empleo. Estas plataformas proporcionan datos actualizados sobre el mercado laboral, perfiles ocupacionales, requisitos de ingreso a universidades y programas de formación profesional, y testimonios de profesionales en diferentes campos. Por ejemplo; Orientaline, Programa Nora etc.
4. **Visitas a empresas y ferias de empleo:** Organizar visitas a empresas y participar en ferias de empleo pueden ser experiencias enriquecedoras para los estudiantes. Les brindan la oportunidad de interactuar directamente con profesionales en el campo, aprender sobre diferentes trabajos y sectores, y obtener información práctica sobre las carreras que les interesan. En Pamplona una vez al año tiene lugar el salón del estudiante y el empleo en Baluarte.

5. **Asesoramiento personalizado:** El asesoramiento personalizado por parte de las personas especialistas en orientación educativa es esencial en la orientación en secundaria. Los orientadores pueden proporcionar apoyo individualizado, discutir las metas y preferencias del estudiante, analizar los resultados de pruebas de intereses y aptitudes, y ayudar y acompañar a los estudiantes a explorar opciones académicas y profesionales adecuadas para ellos.

Estas herramientas se utilizan de manera complementaria en la orientación académica en secundaria, y su selección dependerá de las necesidades y recursos disponibles en cada contexto educativo. El objetivo principal es brindar a los estudiantes información y recursos que les permitan tomar decisiones informadas y realistas sobre su futuro educativo y profesional.

BIBLIOGRAFIA:

- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. 1996. "Aproximación al concepto de Orientación y tutoría".
- Campillo, M. & Torres, A. (2007). Plan de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional en Centros de Educación Secundaria.
- Martin, E. y Tirado, V. (2000). La Orientación educativa: naturaleza y funciones. En Martín et al. La Educación Académica y Profesional en la Educación Secundaria (págs. 13-31). Barcelona: ICE.
- Tirado, V. (2004). Plan de intervención en la orientación académica y profesional de los alumnos. En Badia, A., Mauri, T. y Moreno, C. La práctica psicopedagógica en educación formal. (pp. 177-206). Barcelona: UOC.
- Traveset, M. (2006). La pedagogía sistemática. Fundamentos y práctica. Barcelona: Graó
- Rodríguez Moreno M.L. 2002. "Manual de Orientación y tutoría. Editorial Praxis.



Orientadores del País Vasco (s.f) Adelante, programa de orientación, Aurrera! orientazio-programa. Recuperado de:

<https://sites.google.com/view/aurrera/p%C3%A1gina-principal>

El orienta. Programa informático de pago dirigido al alumnado. Recuperado de:

<https://www.elorienta.com/or/caracter.htm>

Gobierno de Navarra (s.f). Programa Nora para encontrar mi camino en Formación Profesional. Recuperado de:

<http://nora.educacion.navarra.es/>



ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE LAS TAREAS Y FUNCIONES EN EL MARCO LEGISLATIVO DE LA LOMLOE Y SU CONCRECIÓN EN DUA Y RTI

Autoría:

Maitane Albéniz Azpirotz
Cristina Calderón Gallego
Miryam Castillejo Castillejo
Ana Carmen Irigalba Gamba
Idoia Salsamendi Lizoain

Resumen:

Como orientadoras educativas somos corresponsables en la implantación de la atención a la diversidad que trata de tener en cuenta el enfoque de DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y RTI (Respuesta a la Intervención, en inglés *Response to Intervention*). El nuevo marco legislativo de la LOMLOE y las Instrucciones de comienzo de curso 2022-23 nos instan a trabajar y asesorar a los equipos directivos y los docentes en este nuevo paradigma metodológico y modelo de intervención. Para avanzar en este sentido, nos hemos propuesto desarrollar una revisión de nuestras funciones como orientadoras, para alinearlas con los principios de DUA y RTI y avanzar en la identificación de los “frenos y palancas” para su implantación en nuestros centros educativos.

Palabras clave:

DUA (Diseño Universal de Aprendizaje)
RTI (Respuesta a la Intervención, en inglés *Response to Intervention*)
LOMLOE (Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre)
Funciones Orientación Educativa

CUERPO DEL TRABAJO

Partiendo del título planteado, tratamos de aclarar el enfoque del mismo. Teniendo la normativa de nuestras funciones de Orientación y la LOMLOE como base, analizaremos cómo sería el proceso de implantación de los modelos RTI y DUA en nuestros centros.

Trataremos de identificar las posibles dificultades que podría haber en este proceso, teniendo en cuenta la multitud de variables que confluyen. Entre otras: la realidad de cada centro es diferente, el claustro, la línea pedagógica, el equipo directivo que debe liderarlo, la propia orientadora tiene que tener claro cómo visualiza este cambio y cada orientadora tenemos nuestra manera de enfocar la práctica.

1. MARCO LEGISLATIVO

La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) queda recogida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). Así como en las Instrucciones de Inicio de curso 2022-2023 de Educación en la Comunidad Foral de Navarra.

1.1. LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO. De acuerdo con este enfoque, el título preliminar del nuevo texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora entre los principios y fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios de accesibilidad universal para el aprendizaje.

La UNESCO define la Educación Inclusiva como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

1.2. Instrucciones de principios de curso 2022-2023, Resolución 231/2022, de 10 de junio, se menciona explícitamente las siguientes ideas:

- * La adopción de medidas atenderá al paradigma contextual desde el enfoque de DUA, que promueve la flexibilización del currículo, para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores.
- * Solo se organizará otro tipo de medidas más excepcionales de manera puntual para dar respuesta a actuaciones muy concretas y justificadas que no pudieran realizarse dentro del contexto ordinario. Esta organización tomará como referencia, preferentemente, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI).

1.3 Decreto Foral 1/2023, de 18 de enero El CREENA, Centro de Recursos para la Equidad Educativa en Navarra habla de que una de las funciones del CREENA es difundir y aplicar la normativa y criterios determinados por el Departamento de Educación en materia de atención a la diversidad, atendiendo a los principios de normalización e inclusión. Para ello, propone promover la transformación de los proyectos educativos de los centros mediante la implementación de metodologías y prácticas inclusivas, ofreciendo, siempre que así se precise, las respuestas especializadas mediante la implementación de programas. Nos habla de un programa de transformación de centros y diseño universal de aprendizaje (DUA) para la inclusión que tendrá como objetivo el asesoramiento a los centros en su progresiva transformación, desarrollando respuestas educativas para todo el alumnado desde las programaciones de aula.

1.4. En el borrador de la próxima Orden Foral X/2023, por la que se regula la inclusión educativa en Navarra, está previsto que se recojan las siguientes alusiones.

Consideramos importante el borrador de la nueva normativa sobre la inclusión educativa ya que hace referencia a los principios para la accesibilidad universal para el aprendizaje. Para su aplicación se hace hincapié en la implicación del equipo directivo y del equipo docente, tanto en la elaboración del plan de inclusión (art. 4), como en la implementación del marco inclusivo de centro.

Hacemos referencia a los siguientes artículos:

Artículo 7. Accesibilidad universal en el contexto educativo.

Artículo 8. Barreras para la educación inclusiva.

Artículo 9. El Diseño Universal para el acceso, permanencia, participación y aprendizaje.

2. MARCO CONCEPTUAL DE DUA Y RTI

2.1. DUA Diseño Universal para el Aprendizaje

Es un marco educativo basado en las ciencias del aprendizaje, en la neurociencia, en la psicología cognitiva, que guía el diseño de métodos, materiales y entornos flexibles que minimizan barreras. El DUA parte del concepto de que la diversidad es la regla, no la excepción. Esto nos lleva a apartarnos del alumnado normotípico, con currículos extensos e iguales, que deja talentos sin desarrollar y deja muchos estudiantes en los márgenes.

El DUA es un paradigma actual de educación. Un paradigma inclusivo que pone el énfasis en la importancia del contexto. Encontramos entonces contextos que ofrecen barreras e impiden la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. La meta del DUA es siempre desarrollar un aprendizaje experto para todo el alumnado.

El Diseño Universal de Arquitectura, de donde viene el DUA, nos dice que antes de diseñar cualquier objeto hay que pensar en quién va a utilizar ese objeto y cuáles pueden ser las barreras, de forma que en el mismo momento del diseño se realizan las adaptaciones necesarias para minimizar esas barreras. Este aspecto es importante, porque evidencia que la barrera está en el diseño, no en el individuo. Y esto es importante en la educación y supone un cambio de mirada hacia la inclusión.

El DUA se basa en la diversidad del alumnado con la finalidad de diseñar en función de dicha diversidad, de personalizar el aprendizaje. La solución es entonces crear contextos con opciones flexibles.

En el marco DUA se habla de tres redes neuronales cerebrales vinculadas al aprendizaje: las redes afectivas relacionadas con el “por qué” del aprendizaje, las redes de reconocimiento que explica el “qué” del aprendizaje y unas terceras redes estratégicas que concretan el “cómo” del aprendizaje.

1. Las redes afectivas: Principio de múltiples formas de compromiso.
2. Las redes de reconocimiento: Principio múltiples de formas de representación.
3. Las redes estratégicas: Principio múltiples formas de acción y expresión.

2.2. RTI Modelo de Respuesta a la Intervención

En la escuela la implementación de un modelo de RTI se plantea con la colaboración de diferentes agentes del centro educativo: equipo directivo, orientación junto con los integrantes de la Unidad de Apoyo Educativo/Departamento de Orientación, el profesorado tutor y especialista.



El equipo directivo impulsará la implementación de este modelo, con el asesoramiento de la UAE o del departamento de Orientación y la implicación activa de tutores/as. Las familias deben de estar informadas sobre este planteamiento de las aulas.

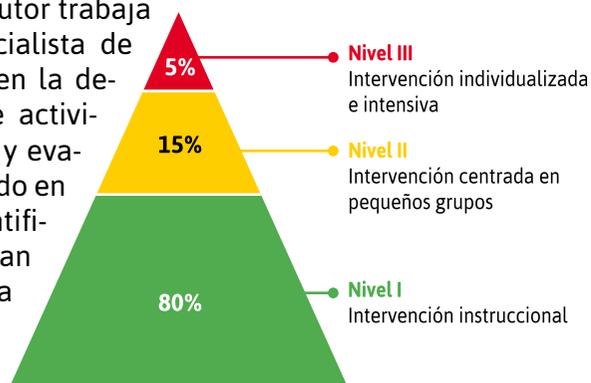
El modelo de Respuesta a la Intervención se plantea como una manera de abordar las diferentes realidades de las clases, con una mirada inclusiva. Se pretende detectar dificultades de aprendizaje para poder intervenir de una manera lo más temprana posible.

Hay 3 niveles de intervención:

→ **Nivel I:** el profesorado tutor trabaja con el profesorado especialista de atención a la diversidad en la definición, secuenciación de actividades, puesta en práctica y evaluación de todo el alumnado en el aula habitual para identificar a los que no progresan adecuadamente en esta propuesta general. Este alumnado pasaría a un nivel II de intervención.

→ **Nivel II:** se organiza a los/as niños/as en pequeños grupos (entre dos y cinco alumnos) dentro del aula ordinaria para ser apoyados de manera más intensa y durante más tiempo por el/la profesor/a y/o el especialista de atención a la diversidad. Es un complemento al nivel I y los materiales utilizados son los mismos (aunque se puedan apoyar en otros). En los casos en los que el progreso no sea el esperado se pasaría a un nivel III.

→ **Nivel III:** el/la alumno/a con más dificultades recibe dentro (o fuera del aula excepcionalmente) una enseñanza más explícita, individualizada (o pequeño grupo homogéneo de 3) e intensiva.



3. Funciones de Orientación Educativa

En el actual marco LOMLOE la Orientación Educativa continúa ejerciendo una función asesora desde los órganos del centro UAE/DO y CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica).

Dentro de las funciones de nuestro decreto, se especifica que debemos asesorar, diseñar, elaborar y evaluar. Aunque cuando se publicó este decreto no se especificaba la orientación DUA y RTI, se entiende que este es el marco de intervención, tal como se actualiza en las Instrucciones de principios de curso.

CÓMO: Documentos de centro, PEC (Plan Educativo del Centro), PAD (Plan de Atención a la Diversidad), PGA (Plan General Anual), Programaciones de aula, unidades didácticas y metodología de aula (situaciones de aprendizaje).

CUÁNDO: Al inicio de curso, en los documentos de centro y programaciones. Durante el periodo lectivo, en la metodología del aula, la formación, las sesiones de buenas prácticas. En la evaluación procesual del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Análisis de resultados y reflejar en el plan de mejora del centro.

CON QUIÉN:

- Con el equipo directivo en los documentos del centro (PEC, PAD, PGA, Planes de Mejora).
- Con el equipo docente en las programaciones de aula (UD/situaciones de aprendizaje).
- Con los integrantes de la UAE o DO en el PAD, Programa de Acogida, Documentos de evaluación, etc.

4. Ámbitos de concreción de las funciones de orientación con la implementación de DUA y RTI

Todas estas propuestas se verán reflejadas en el propio diseño de la secuencia didáctica: en las actividades, en el empleo de diferentes recursos y agrupamientos, en una evaluación inclusiva y justa, en la implementación

de una metodología participativa, etc., es decir, el DUA y RTI se concretan en todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Con el equipo directivo.

Una de las funciones de orientación es *“Colaborar con los órganos de coordinación y gobierno de los centros y el profesorado y asesorar en la elaboración de los instrumentos de planificación institucional, así como en la planificación, desarrollo y evaluación de su práctica educativa desde el principio de inclusión, y diseñar, proponer y evaluar, en colaboración con ellos, la respuesta educativa y la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.”* Esta labor se realiza en interacción directa con el equipo directivo del centro. Se realiza en espacios y tiempos específicos previstos para ello, como son la CCP, su participación en la UAE, la Comisión de Convivencia y también en el día a día mientras se abordan la implantación y seguimiento de las diferentes medidas de Atención a la Diversidad AD.

Es crucial que se promueva una buena comunicación y una relación fluida en la que el/la orientador/a sea legitimado como asesor con capacidad de influencia en las decisiones del equipo directivo. A lo largo del curso se producen varios momentos de especial oportunidad para ejercer esa influencia y que pueden quedar plasmados en los documentos de centro, como puede ser la definición de la PGA y el balance en las memorias finales.

Tarde o temprano todos los centros educativos tienen que acometer un proceso de autoevaluación que supone una oportunidad magnífica para que desde la participación de orientación en la CCP se profundice una reflexión compartida e identificación de barreras para la AD.

En la mayoría de los casos se produce una buena relación entre Orientación y el Equipo Directivo como una especie de staff que no forma parte, pero que tiene capacidad para influir en la toma de decisiones del centro. Se trata de asesorar en realizar una “hoja de ruta” que concrete un proceso de gestión del cambio hacia un centro educativo más inclusivo. Ayudar a una reflexión compartida, a partir de un conocimiento profun-

do de los frenos y palancas para ese cambio en el sistema educativo y en el centro concreto de que se trate.

4.2. Con la UAE/DO.

Este es un ámbito de responsabilidad directa de orientación ejerciendo una labor de coordinación del equipo de profesionales especialistas que constituyen la UAE. En teoría es el ámbito natural de influencia de orientación, pero las características pueden ser muy heterogéneas en función de diversas variables que incluyen desde las características de centro, la cultura de Atención a la Diversidad en el mismo y las propias características más profesionales y personales de quienes la integran.

La UAE cuenta con su propia planificación en su apartado de la PGA y para ello dispone con suficiente autonomía para auto proponer acciones que orientadas hacia una mayor progresión en favor de la AD.

Una de las mayores reflexiones es la relación que establecen los diferentes docentes especialistas como son el profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y otros a la hora de asesorar, acompañar a los tutores/as y equipos docentes en la aplicación de medidas de AD. Algunas de las oportunidades para ejercer este asesoramiento pueden ser la derivación del alumnado para realizar evaluaciones psicopedagógicas, la colaboración durante el proceso de realización de estas, la elaboración de las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) y Adaptación de Acceso al Currículo (ACA) y la implantación de medidas de AD metodológicas y organizativas en aula. Otro momento a tener especial cuidado es la aplicación de los protocolos de detección temprana de dificultades de aprendizaje y Altas Capacidades. El enfoque con el que se plantean estos protocolos ya parte de un enfoque RTI.

Uno de los mayores retos que plantea el DUA es considerar la diversidad como la norma y no seguir viéndola como la excepcionalidad a “combatir” y externalizar a través de las derivaciones a Orientación. Para ello la UAE ha de redoblar esfuerzos y transmitir las propuestas de manera que los docentes no las perciban como más trabajo, sino como una inversión inicial en la que vamos a acompañarlos que les permitirá en un medio plazo acometer la AD con más éxito.

4.3. Asesoramientos docentes

Desde la función de asesoramiento de la figura del orientador del centro escolar se considera importante el asesoramiento al equipo directivo para posteriormente trabajar desde la CCP la intervención desde el DUA y RTI. Desde este órgano de coordinación la orientadora del centro asesorará al equipo directivo en aspectos como: la identificación y valoración de las necesidades educativas y de las barreras para la presencia y participación para el aprendizaje de todo el alumnado.

Además, se llevará a las coordinaciones de los diferentes ciclos para ir construyendo una cultura de cambios en el modo de aprendizaje del alumnado.

En definitiva, desde los diferentes órganos de coordinación docente se irán adoptando medidas y cambios metodológicos en el aula con el objetivo de ir construyendo e incluyendo en el centro escolar un nuevo modelo de intervención educativa.

Desde las funciones específicas de la figura del orientador se realizarán diferentes coordinaciones específicas con el profesorado que tenga dudas y necesite asesoramiento y acompañamiento desde el paradigma DUA.

4.4. Evaluación psicopedagógica y cultura de la derivación

Desde el modelo RTI se pasaría de la cultura de la derivación a una cultura colaborativa en la intervención educativa en función de las necesidades del alumnado. En el marco de la UAE/DO y con el objetivo de llevar propuestas del marco DUA se reflexionará y realizarán diferentes propuestas encaminadas a la superación de barreras. Los informes deben de contribuir a eliminar a un modelo centrado en el alumnado y que se centre en las capacidades y fortalezas.

4.5. Intervención educativa, medidas ordinarias metodológicas y organizativas

Dentro de la intervención educativa, se propone un modelo de Orientación de asesoramiento colaborativo. Supone un modelo de construcción

compartida, es decir, la orientación facilitando los procesos de mejora de los centros y las aulas. Por lo tanto, dentro de estas medidas ordinarias en el centro y en el aula nuestro trabajo se basa en acompañar, guiar, asesorar al equipo directivo y al equipo docente para conseguir la inclusión en el marco del paradigma DUA y RTI.

Pero ¿dónde se materializan estas medidas metodológicas? En las programaciones didácticas realizadas por el equipo docente deben introducir los nuevos diseños de aprendizaje DUA. Las situaciones de aprendizaje con propuestas metodológicas del aula relacionadas con las competencias clave donde se diseñan las propuestas que quieres llevar a cabo. Dentro de la metodología del aula se propone el trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en proyectos, gamificación. La selección de estas propuestas metodológicas debe tener en cuenta las 3 redes de conocimiento; el acceso a la información, la construcción de conocimientos y su internalización.

A nivel organizativo podemos realizar el mismo modelo de asesoramiento colaborativo contando además con las sesiones de apoyo (PT y AL), docencias compartidas y realizando una organización de los recursos a nivel aula favoreciendo el entorno de aprendizaje y la consecución de los objetivos propuestos.

4.6. Adaptaciones curriculares de acceso

Tal como aparece en la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra, todo el alumnado es diverso ante los procesos de aprendizaje porque presenta diferentes actitudes, intereses, motivaciones, capacidades, estilos de aprendizaje y experiencias previas. El sistema educativo debe dar respuesta a la diversidad del alumnado desde los principios de normalización, compensación, igualdad, equidad, integración e inclusión. La detección de las necesidades específicas de apoyo educativo se realizará lo más tempranamente posible con el fin de prevenir desajustes en el aprendizaje y adoptar las medidas educativas adecuadas. Para atender a la diversidad, se podrán aplicar medidas ordinarias como: la acción tutorial, la opcionalidad, la permanencia de



un curso más, programas de apoyo, etc. Como medidas extraordinarias tendríamos la adaptación curricular de acceso, la adaptación curricular significativa y la flexibilización de la duración de las etapas.

El planteamiento del DUA supone que las adaptaciones de acceso se conviertan en una medida ordinaria dentro de la metodología del aula, dando un abanico de posibles canales para el acceso del aprendizaje. El principio de múltiples formas de compromiso nos lleva a la necesidad de proporcionar múltiples opciones de representación. De igual manera, dándole valor al principio de múltiples formas de acción y expresión, hay que dar la oportunidad al alumnado de poder demostrar lo aprendido de diferentes maneras, ya sea oral o escrita.

4.7. Docencia compartida y coordinación docente

La organización metodológica y la de recursos personales resulta prioritaria para llevar a cabo la propuesta que nos ocupa. Para ello, la existencia de apoyos y su organización en el aula resulta muy favorable. La docencia compartida supone que haya 2 docentes en el aula para trabajar en las diferentes propuestas y situaciones de aprendizaje. La Jefatura de Estudios diseña el organigrama de apoyos de acuerdo con las dotaciones de recursos y las necesidades en las diferentes aulas. La distribución de estas sesiones se hace en base a criterios establecidos por número de Alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) y Alumnado de Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), entre otros. La presencia de dos figuras docentes en el aula supone una serie de ventajas a nivel metodológico que favorece las propuestas en grupo, dinámicas, procedimentales y abiertas a trabajar con un número menor de alumnado. Para la realización de estas sesiones de apoyo en el aula con dos docentes es necesario una preparación previa de las mismas y por ello es sumamente importante dejar espacios y tiempos dentro del horario del docente para llevar a cabo las coordinaciones. La línea de actuación del centro educativo para la implantación del DUA y el RTI en el aula supone un proceso de reflexión, preparación, formación y diseños de las diferentes situaciones de aprendizaje en las aulas. Es desde el equipo directivo, orientación y equipo docente un trabajo compartido por y para el mismo objetivo.

4.8. Documentos de centro

La realización del proceso de implantación de un centro dentro del paradigma DUA y modelo RTI supone una transformación dentro del centro educativo que implica a todo el equipo docente. Respecto a los documentos de centro como tal, el PEC y la PGA es absolutamente necesario incluir la línea de actuación que se va a realizar en dichos documentos, así como en las programaciones, unidades didácticas y situaciones de aprendizaje. Como orientadoras del centro debemos realizar nuestra labor de contribución y asesoramiento colaborativo para la realización de los citados documentos del centro. De especial relevancia son las programaciones de aula que se realizan en el inicio de curso y dentro de ellas el diseño de las situaciones de aprendizaje. En ambas nuestro asesoramiento y apoyo es esencial.

Otra oportunidad la constituyen la definición de algunos documentos de centro con responsabilidad compartida como el PAD Plan de Atención a la Diversidad que incluye el Plan de Acogida y que permiten no sólo una reflexión conjunta, sino la concreción de medidas y la priorización de acciones.

4.9. Formaciones docentes

Nuestro sistema educativo entiende el ejercicio de la profesión docente a través de la formación permanente. Por ello tenemos como mínimo 35 horas de formación durante cada curso. Esa formación continua puede proceder de:

- * La Sección de Formación y Calidad del Departamento de Educación a través de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) distribuidos por Navarra. Estos cursos de formación pueden ser institucionales desde el centro o de elección particular por cada docente.
- * Diversos centros de formación externos al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

A través de estas vías y especialmente de la institucional (a nivel de centro) se puede proveer a los docentes de la formación necesaria para desarrollar tanto el DUA como el RTI.

Entendemos que el desarrollo de cualquiera de los dos requiere de una formación cualificada y práctica que sea 100% aplicable a la realidad de los centros.

CONCLUSIONES

El proceso de implementación del paradigma DUA y el Modelo de RTI en los centros educativos no sólo pasa por el conocimiento de estos contenidos cómo tal, sino también necesita de un proceso de transformación para llegar a implementarlo en el aula. En esta transformación están implicados los equipos directivos, la acción tutorial, especialistas, en definitiva, el claustro completo. La formación teórica es una base muy necesaria, pero no suficiente, ya que el verdadero reto lo constituye la aplicación práctica en los centros y la respuesta educativa en el aula.

Por otro lado, atendiendo a nuestras funciones de Orientación, según la legislación vigente pasa por ser un modelo de asesoramiento colaborativo, dejando otras responsabilidades y tareas a otras competencias como puede ser el equipo directivo.

El asesoramiento colaborativo que proporciona la Orientadora /Orientador requiere de un conocimiento y puesta en práctica respecto a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación dentro del contexto escolar del centro en cuestión.

El objetivo del centro y de quienes lo conforman tiene que ser compartido y cada uno desde sus funciones debe contribuir a través de sus responsabilidades y tareas. Para la consecución de ese objetivo, cada función debe diseñar entre sus competencias los objetivos intermedios que plantea en su centro.

Todo ello a través de un clima de trabajo colaborativo que permita ejercer esa corresponsabilidad en un trabajo compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Normativa

Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la actual Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación.

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de Educación por la que se regula la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra

RESOLUCIÓN 231/2022, de 10 de junio, del director general de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.

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.

RTI

Jiménez González, J.E. *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámide C. Psicología.

Soto Enériz I. y Senosiain Mikelez, F. (2020). *Protocolo de detección temprana de las dificultades en el lenguaje escrito*. Equipo de Atención a las Dificultades de Aprendizaje y del Lenguaje Oral del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

DUA

Wakefield, MA. (2011). CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.

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



NUEVOS CONCEPTOS EN EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, TRANSDIAGNÓSTICO

Autoría:

Beatriz Alzuart Oteiza

Maialen Ezker Diaz

Araceli Herrero Cosgaya

Elena Montoro Villanueva

Resumen:

El enfoque transdiagnóstico parte de la necesidad de encontrar los factores que tienen en común los diferentes trastornos, y pretende abarcar todo el conjunto de síntomas que pudiera sufrir la persona y dar respuesta con tratamientos eficaces adaptados. El cambio de una perspectiva centrada en el diagnóstico a una centrada en el menor significa que las características que son más impactantes para el niño/a se convierten en el foco de apoyo e intervención en lugar de las características que forman una categoría de diagnóstico particular. Se habla de la evaluación de dimensiones, y no de la búsqueda de un diagnóstico.

Palabras clave: Transdiagnóstico, dimensión, trastornos del neurodesarrollo, evaluación, modelo.

DEFINICIÓN DEL TRANSDIAGNÓSTICO

El enfoque transdiagnóstico surge de la necesidad de encontrar e identificar aquellos factores comunes que se dan en las diferentes condiciones médicas. Así con este nuevo enfoque, partiendo de los factores que tienen en común, se pretende abarcar todo el conjunto de síntomas que pudiera sufrir la persona que hace que se desarrollen los trastornos psicológicos y dar respuesta con tratamientos eficaces adaptados.

BASES CIENTÍFICAS QUE LO SECUNDAN

Durante las últimas dos décadas se ha producido un creciente interés hacia los enfoques transdiagnósticos en el ámbito de la Psicología Clínica, alcanzando un importante desarrollo especialmente en el ámbito de los trastornos emocionales. Como ya se ha señalado anteriormente, esta perspectiva plantea la existencia de una serie de variables comunes que actúan como variables predictoras o mantenedoras de un amplio rango de trastornos psicopatológicos (variables transdiagnósticas), de manera que el tratamiento se dirige hacia la modificación de estos procesos comunes subyacentes a los diferentes trastornos en vez de aplicar tratamientos específicos para cada uno de los trastornos individuales, que es el enfoque tradicional.

En el marco de este planteamiento se han elaborado diferentes tratamientos transdiagnósticos, como por ejemplo, el Protocolo Unificado (PU) para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales de Barlow y se han realizado algunos estudios piloto que han puesto en evidencia que esta terapia cognitivo-conductual transdiagnóstica es al menos tan eficaz como las terapias cognitivo-conductuales tradicionales. Los resultados de los estudios (Barlow et al., 2017) muestran que los pacientes tratados tanto con el protocolo unificado como con los protocolos específicos presentaron mejoras en el mismo grado de equivalencia, es decir, ambos tipos de intervención fueron igualmente de eficaces en las medidas de resultados principales, estando estos beneficios presentes hasta 6 meses después de finalizar el tratamiento.

Por otro lado, otros autores (Osma, J., Peris-Baquero, O., 2021) señalan que un Protocolo Unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en formato grupal en la Salud Mental Pública Española se postula como una solución efectiva y eficiente para el tratamiento de los trastornos emocionales. El enfoque transdiagnóstico permite atender a personas con distintos diagnósticos (que son los más prevalentes en la actualidad) con un único tratamiento, ahorrando costes de formación de los profesionales. Por otra parte, dada la flexibilidad del PU, este puede ser aplicado en formato grupal permitiendo la atención de un mayor número de personas a la vez. Por último, y como han puesto de manifiesto los resultados obtenidos, ambas condiciones son eficaces para el tratamiento de los TEs pero, la condición de PU, consigue beneficios en menor tiempo y los mantiene sin necesidad de nuevas citas tras 6 meses de seguimiento.

EL ENFOQUE TRANSDIAGNÓSTICO APLICADO A LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LOS TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO.

Diversos autores/as (Astle et col., 2022) proponen que los profesionales utilizan con frecuencia criterios de diagnóstico para identificar a los menores con trastornos del neurodesarrollo y para orientar las decisiones de intervención. Sin embargo, existe una preocupación creciente de que esta suposición puede no ser válida y que un enfoque transdiagnóstico alternativo pueda servir mejor a nuestra comprensión de esta gran población heterogénea de jóvenes. Los autores/as concluyen que confiar demasiado en criterios de diagnóstico inadecuados está impidiendo el progreso hacia la identificación de las barreras que encuentran los menores, la comprensión de los mecanismos subyacentes y la búsqueda de la mejor manera para apoyarlos.

En el trabajo citado anteriormente, se señala que la utilización de categorías diagnósticas presenta una serie de problemas:

- Las taxonomías actuales no son efectivas para captar las necesidades de la población total de los menores que requieren apoyo adicional en las amplias áreas de aprendizaje, comportamiento o funcionamiento

social. La aplicación de umbrales arbitrarios conduce a la imposibilidad de identificar a las personas con dificultades más leves que, sin embargo, tienen un impacto significativo en su experiencia de vida.

- Los sistemas de diagnóstico actuales no encajan con los altos niveles de variabilidad de los síntomas dentro de las categorías. Los menores con la misma etiqueta diagnóstica pueden variar ampliamente en el alcance, la naturaleza y el impacto de sus síntomas.
- El tercer problema es que los sistemas de clasificación actuales no pueden acomodar fácilmente la superposición entre trastornos supuestamente discretos. Tal y como señalan los autores/as los diagnósticos y las dificultades concurrentes son comunes: las dificultades de aprendizaje concurrentes están presentes en el 44% de los menores con TDAH y en el 65% - 85% de los menores autistas, y el TDAH y el autismo tienen tasas de concurrencia que oscilan entre el 30% y el 70% .

Por lo expuesto anteriormente, los autores señalan que las características transdiagnósticas reflejan mejor las experiencias de la vida cotidiana y se alinean con los mecanismos subyacentes, la neurobiología o las posibles intervenciones, que las etiquetas diagnósticas canónicas mal ajustadas.

Los beneficios potenciales de un marco transdiagnóstico para la identificación de las necesidades de los menores tienen el potencial de traducirse en una intervención. El cambio de una perspectiva centrada en el diagnóstico a una centrada en el menor significa que las características que son más impactantes para él se convierten en el foco de apoyo e intervención en lugar de las características que forman una categoría de diagnóstico particular.

Además, la evaluación más amplia que requieren los marcos transdiagnósticos brinda una oportunidad importante para identificar las fortalezas de los menores, que pueden ser esenciales para brindar una intervención de manera efectiva.

Se trataría de abrir el camino a poder realizar evaluaciones e intervenciones transversales, más allá de diagnósticos concretos, teniendo en cuenta

las características comunes de las dificultades que encontramos en las escuelas.

Por tanto, se trataría primeramente, de poder identificar los trastornos o sintomatología comórbida a varios trastornos y poder concretar una evaluación psicopedagógica más ajustada a esta comorbilidad.

Posteriormente, la intervención se llevaría en un enfoque preventivo y grupal. De esta manera se trabajaría con alumnado con diferentes diagnósticos, pero con sintomatología común. Interviniendo en estos factores secundarios y comunes, con el objetivo de reducirlos y tener una mejora en el diagnóstico nuclear de cada uno/a.

Al igual que en el enfoque RTI, se trataría de aunar recursos para llegar a más alumnado. No tanto desde el enfoque de las diferencias individuales, sino desde factores comunes. Desde el enfoque preventivo y de intervención temprana. Se trataría de crear un programa estandarizado y multidisciplinar, siguiendo ejemplos de la clínica que aborde a todos los agentes educativos: familias, profesorado, alumnado... y en el que se integre la evaluación e intervención, basados en la evidencia.

DIMENSIONES TRANSDIAGNÓSTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO

Tal y como señala Ana Maria Soprano (2021) las alteraciones en las FE se han observado como parte de varios cuadros neurológicos y psicopatológicos. Desde problemas de conducta, lenguaje y aprendizaje, hasta trastornos obsesivos compulsivos, esquizofrenia, TDAH, TEA, bebés prematuros, procedente de situaciones socioeconómicas desfavorecidas o con ciertos daños cerebrales, por traumatismo y en ocasiones por efectos secundarios contra el cáncer.

Por tanto, nuestros patrones comunes serían las funciones ejecutivas junto a los factores emocionales. Se habla de la evaluación de dimensiones, y no de la búsqueda de un diagnóstico. Las dimensiones tal y como señalan Astle y Col, son:



Tabla 1. Posibles dimensiones transdiagnósticas y trastornos del neurodesarrollo asociados.

DIMENSIONES	TDAH	AUTISMO	TRASTORNO LECTO-ESCRITURA	DISCALCULIA	TDL	T. PRAGMÁTICO DE LA COMUNICACIÓN
Hiperactividad y impulsividad	++	+				
Inatención	++		++	++	+	
Comunicación social	+	++				++
Funciones ejecutivas	++		+	+	+	
Procesador fonológico	+		++	+	++	

En este sentido es interesante la adaptación recogida en la siguiente Tabla elaborada por Echavarría. En ella se recogen las alteraciones cognitivas presentes en los diferentes Trastornos del Neurodesarrollo.

Tabla 2. Alteraciones conductuales y cognitivas en algunos TNd.

	Alteraciones conductuales	Alteraciones cognitivas					
		Inteligencia	Atención	Memoria	Funciones ejecutivas	Lenguaje	Afectivo - social
Discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Son variables según la edad: <ul style="list-style-type: none"> o Conducta disruptiva y pica en la infancia o Conducta antisocial en la adolescencia y adultez - Problemas de alimentación y desobediencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit intelectual valorado por instrumentos psicométricos 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en atención sostenida 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución en la capacidad de memoria de trabajo, siendo un predictor en su capacidad del aprendizaje en la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la resolución de problemas. - Retraso en la adquisición de la cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en comprensión y vocabulario 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de regulación emocional - Dificultades para la solución de problemas.
TDAH	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de regulación - Impulsividad (falta de inhibición) - Inquietud motora 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño variable, por lo general se ubica dentro de la norma 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en atención sostenida 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la memoria de trabajo verbal y espacial 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración en múltiples dominios, por lo que algunos autores indican que es el eje central del TDAH 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades fonológicas - Retraso en el lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima

Trastornos del aprendizaje	TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Estereotipias motoras - Dificultades variables en la autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntuaciones altas o bajas 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la atención sostenida (en muchos casos hay una comorbilidad con el TDAH) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones en la memoria de trabajo verbal y no verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la flexibilidad cognitiva, planificación y automonitorización - Dificultades en la cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de comunicación verbal conservada o alterada - Estereotipias verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la socialización: incapacidad para establecer contacto social - Déficit en el control emocional:
	Trastornos de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Externalización de conductas: llanto, grito, tirar objetos 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento normal o medio bajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en atención sostenida y selectiva (aunque puede verse conservado en algunos casos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución en la capacidad de memoria verbal y visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en tareas de fluidez verbal, con mayor énfasis en lo semántico 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la adquisición del léxico - Menor desempeño en intención comunicativa - Alteraciones en destrezas fonéticas y fonológicas - Alteración en el lenguaje expresivo y comprensivo - Retraso en el desarrollo del juego simbólico 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa tolerancia a la frustración - Déficit en habilidades sociales
	Dislexia		<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento medio bajo o bajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención alternante en déficit 	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria de trabajo y verbal disminuidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración en la fluidez verbal fonética - Problemas inhibitorios 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones fonológicas - Déficit en el procesamiento auditivo - Déficit en la lectura 	
	Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones de conducta, aunque la manifestación es variable en cada caso 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño normal bajo, en algunos casos déficit intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en atención sostenida 	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución en memoria de trabajo auditiva, verbal y visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento abstracto disminuido 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la formación de conceptos verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Trastornos emocionales - Menor autoestima
	Discalculia		<ul style="list-style-type: none"> - Por lo general normal, déficit en el índice de memoria de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades atencionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones en el procesamiento numérico respecto a la adquisición y recuperación de hechos aritméticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la planificación 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para el manejo numérico y para el razonamiento de palabras 	



No verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para interpretar señales sociales relacionadas con la comunicación no verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento inferior 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en atención auditiva selectiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria de trabajo visual alterada 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas por debajo de la media 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones en la formación de conceptos verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit para descifrar las intenciones de los demás
Epilepsia	<ul style="list-style-type: none"> - Moderadas dificultades de conducta 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño promedio bajo e inferior 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor rendimiento en atención 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones en la memoria verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en múltiples dominios, prevaleciendo en: flexibilidad, inhibición, planificación y fluidez verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad en déficit 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad - Dificultad de integración social, lo que puede llegar a "estigmatizarlos" - Menor calidad de vida
Traumatismo craneoencefálico (TEC)	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones conductuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento alterado muy variado, dependiendo de la gravedad de la lesión, localización del TEC, duración del coma, etc. - Déficit intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento atencional disminuido 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración para el registro y recuperación de la información 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en múltiples dominios 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en el razonamiento abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad - Depresión
Parálisis cerebral (PC)	<ul style="list-style-type: none"> - Hiperactividad - Alteraciones de conducta - Conflicto con los pares 	<ul style="list-style-type: none"> - CI < o igual a 69, aunque variable según el tipo de PC 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración en atención sostenida 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en memoria verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor desempeño en control inhibitorio y planificación 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para la comunicación - Déficit en la comprensión verbal - Alteraciones severas en: calidad de la voz, respiración y prosodia 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependencia - Ansiedad
Trastornos motores	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones conductuales variadas - Torpeza motora 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento intelectual en déficit 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor desempeño atencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones en la memoria procedimental 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la inhibición - Dificultades en la toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en fluidez 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad - Depresión



En el siguiente cuadro se presentan los diferentes procesos que podríamos evaluar en cuanto a la dimensión atencional. Hemos elegido esta dimensión únicamente de la tabla anteriormente presentada, ya que la extensión y complejidad del trabajo no nos permite ampliar al resto de ellas.

Tabla 2

Atención (Hiperactividad e impulsividad)	Nivel de conciencia	Edah
	Tiempo reacción (simple, compuesto, selección)	Conners Caras Búsqueda de símbolos
	Escucha dicótica	D2
	Rastreo de información	Figura de rey Bender
	Cancelación	Test visual de Benton Cumannes
	Dígitos	Enfen
	Semejanzas y diferencias	
	Series rítmicas	
	Copia de dibujos	

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo extraído de los artículos y bibliografía expuesta a lo largo de este trabajo, se pone de manifiesto que el enfoque de trabajo de evaluación psicopedagógica que seguimos en la actualidad queda obsoleto, ya que intentamos encuadrar al alumnado en categorías rígidas, que no corresponden con la realidad de los casos. Cada vez más estamos viendo en educación que hay necesidad de cambiar la mirada, para realizar una evaluación más ajustada a las fortalezas y debilidades del alumnado. Para ello, este modelo transdiagnóstico, nos abre la posibilidad de abordar el conjunto de síntomas y darle una intervención más global.

BIBLIOGRAFÍA

- Astle (D., Holmes, J. Kievit, R. Gathercole, S.E. (2022). *Annual Research Review: The transdiagnostic revolution in neurodevelopmental disorders*. The Journal of child Psychology and Psychiatry. 63:4 pp 397-417
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Bullis, J. R., Gallagher, M. W., Murray-Latin, H., ... Cassiello-Robbins, C. (2017). *The Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders compared with diagnosis-specific protocols for anxiety disorders: A randomized clinical trial*. JAMA Psychiatry, 74, 875-884.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5710228/>
- Echevarría Ramirez, L.M. (2021). *Trastornos del neurodesarrollo y su impacto en las funciones cognitivas*. Blog Neuronup.
<https://blog.neuronup.com/trastornos-del-neurodesarrollo-y-su-impacto-en-las-funciones-cognitivas/>
- Osma, J., Peris-Baquero O. (2021). *Eficacia del Protocolo Unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en formato grupal en la Salud Mental Pública Española*. Universidad de Zaragoza e Instituto de Investigación Sanitaria de Aragón.
<https://www.psicoevidencias.es/contenidos-psicoevidencias/articulos-de-opinion/98-eficacia-del-protocolo-unificado-para-el-tratamiento-transdiagnostico-de-los-trastornos-emocionales-en-formato-grupal-en-la-salud-mental-publica-espanola/file>
- Portellano Pérez J.A. y Garcia Alba, J.(2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Soprano, A.M. (2021). *Las Funciones Ejecutivas en Niños y Adolescentes: Propuestas de Tratamiento Clínico y Educativo*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias 101 Enero-Junio, Volumen 21, Número 1, pp. 101-116.
<http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/9/7>



REVISIÓN Y APORTACIONES EN EL PAPEL DEL ORIENTADOR/A EN LOS PLANES ACOGIDA

Autoría:

Maria Jesus De Miguel

Nerea Fuertes Bermejo

Maria Pilar De Los Arcos

Leire Romero Legarreta

Rita Vidal Moreno

Resumen:

La frecuente incorporación de alumnado a las distintas Etapas educativas en diferentes momentos del curso, obliga a intervenciones específicas del centro escolar. El análisis de esta realidad desvela la necesidad de conocer y utilizar recursos pedagógicos, sociales y emocionales que favorezcan el bienestar. En cada una de las etapas, sus necesidades y contextos diseñan diferencias en las actuaciones. La biografía, país de procedencia, edad de incorporación, currículum previo, expectativas de futuro y las herramientas de adaptación que se poseen, determinan el desarrollo personal, académico y social del alumnado. Este proceso conlleva una puesta en práctica compleja. Los protocolos y prácticas educativas establecidas de antemano resultan de difícil ejecución y requieren supervisión constante. Este artículo recoge elementos básicos de este proceso desde el campo específico de orientación considerando que, además de lo ya establecido, el ámbito emocional y el seguimiento se configuran como pilares imprescindibles de intervención.

Palabras clave: Incorporación tardía, duelo migratorio, adscripción al grupo, plan de acogida, recogida de información, desconocimiento grave del idioma, valoración curricular, banco de recursos, seguimiento, expectativas de progreso, orientador/a.

1. JUSTIFICACIÓN

En los centros educativos nos encontramos con alumnado procedente de distintos países que se va incorporando a lo largo del curso. Con todos ellos se han ido estableciendo los planes de acogida para cuidar este proceso de cambio, tan duro para el alumnado y sus familias. Hemos constatado que se procede de muy distintas maneras y que es necesario unificar criterios y revisar los planes de acogida desde las funciones específicas del orientador/a. También desde otros programas se hace hincapié en la necesidad de cuidar este proceso (PROA +, Asesoría Convivencia, Programa Laguntza). Existe un plan elaborado por el Departamento de Educación y está recogido en normativa en la OF 93/2008 de Atención a la Diversidad e igualmente en el borrador de Orden Foral de Inclusión y Orden de Evaluación.

2. DESARROLLO

2.1. Antecedentes estudiados

A. GUÍAS:

- "Guía para mejorar la atención al alumnado inmigrante en los centros educativos" publicada por el Ayuntamiento de Logroño junto a entidades colaboradoras (incluido el IES "Batalla de Clavijo"): desarrollo de una guía de buenas prácticas para los Centros Educativos y el profesorado en las áreas de integración de los menores inmigrantes recién llegados a las escuelas y a la comunidad. Destaca: cómo diseñar una comisión de acogida en los centros para los alumnos de nueva incorporación, procedentes de otros países; existe un documento en el que se explica el funcionamiento del sistema educativo español (trípticos informativos en diferentes idiomas).
- "Guía informativa para EL ALUMNADO INMIGRANTE" Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2004). Destaca: Guía del sistema educativo en Navarra (teniendo en cuenta que es del año 2004). Incluye direcciones y teléfonos de diversas instituciones y servicios que pueden ser de utilidad (no está actualizado).

B. PLANES DE ACOGIDA

- Hemos analizado distintos planes como por ejemplo: "PLAN DE ACOGIDA Procedimientos para canalizar la acogida del alumnado nuevo y sus familias; guía práctica para centros escolares curso 2019-2020" del Departamento de Educación del Gobierno Vasco donde destacamos la idea de que *"Si se les ofrece una acogida ordenada y agradable las posibilidades de que la trayectoria educativa del alumnado recién llegado sea exitosa son mayores. Y es que los primeros días son fundamentales para que el recién llegado se sienta aceptado. Una socialización y adaptación buena facilita un desarrollo personal saludable y equilibrado. Una acogida buena da seguridad y autoestima: factores fundamentales para lograr el éxito escolar."*
- Igualmente hemos hecho revisión de los planes de acogida de nuestros centros: IES Padre Moret Irubide, IES Sierra de Leyre (Sangüesa), CEIP Doña Mayor, CEIP Cardenal Ilundain donde se han observado muchos puntos que difieren sobre todo en los aspectos formales de la acogida. En ocasiones se han tenido que buscar caminos alternativos improvisados debido por un lado al creciente número de incorporaciones y por otro lado, vemos que falta por afianzar la parte emocional que este proceso implica.

2.2. Necesidades detectadas

Tras la revisión de estas guías y planes de acogida hemos detectado diferentes necesidades:

A. NECESIDADES PEDAGÓGICAS:

► Evaluación inicial:

Con ayuda del profesorado se realizará la recogida de información (social, escolar, médica), una evaluación inicial y, si se ve preciso, la valoración de competencias instrumentales con pruebas internas o estandarizadas como PAIB, BADYG) para ubicarle en el curso que mejor convenga y dar respuesta a sus necesidades.

Se recogerá en el informe pertinente (nº 9 de incorporación tardía) y se registrará en el censo Educa.

Transcurridos quince días, tal y como indica la normativa vigente, se realizará la evaluación inicial del alumno/a, siendo el momento de aportar estrategias como: la mentoría entre iguales, dinámicas de conocimiento o cohesión, tutoría afectiva y otras iniciativas acordadas entre todos

- ▶ Se contemplarán las medidas de atención a la diversidad recogidas en la O.F. de evaluación 47/2009, O.F. 72/2014 y O.F.4/2017, RE, RE-ACA, PRE, ACS en infantil y primaria; PAC como medida específica para alumnado de incorporación tardía en secundaria (Se recogen las mismas medidas en el borrador de la nueva Orden Foral de evaluación para secundaria).

B. NECESIDADES SOCIALES:

Desde orientación se facilitará el conocimiento, acceso y coordinación posterior con los diferentes recursos socio-comunitarios, considerándose básicos:

- Unidades de Barrio
- Centros de Salud / Salud Mental
- Servicio de Orientación familiar
- Servicio de Mediación familiar
- SEI (Servicio Especializado en Acompañamiento en Procesos de Duelo Migratorio)
- Servicio KARIBU de acogida y acompañamiento a personas migrantes.

Y en el apartado Ocio y tiempo libre:

- Coworkids
- Instituto Navarro de la Juventud
- Organizaciones juveniles propias de cada barrio

C. NECESIDADES EMOCIONALES:

Tenemos que tener muy presente el duelo migratorio, actividades de ocio y tiempo libre, cohesión de grupo, seguimiento emocional, tutor de seguimiento emocional, sentimiento de pertenencia, expectativas de progreso.

2.3. Propuesta de procedimiento a seguir ante la llegada de un alumno/a de incorporación tardía (guía para orientadores)

A. ANTES DE LA LLEGADA

Recogida de información relevante a compartir por parte de administración/dirección/orientación. Para ello, se aporta una plantilla con la información que orientación necesita recabar:

- Datos académicos anteriores.
- Situación familiar actual.
- Datos socioculturales que nos requiere EDUCA.
- Necesidades educativas que pueda presentar y medidas adoptadas anteriormente.
- Compartir información relevante con el profesorado (UAE, Dep Orientación, tutores/as...)

Garantizar la entrega de información y documentación del centro (calendario, horario, extraescolares, becas, libros, gastos, materiales).

B. ENTREVISTA

En el caso de considerarse necesario el orientador/a tendrá una entrevista con la familia y/o el tutor con el fin de recabar más información (informes médicos....)



A continuación proponemos un modelo de entrevista que recoge los puntos que consideramos necesarios a recoger:

DATOS PERSONALES
Nombre y apellidos:
Fecha de nacimiento:
Familia:
Situación actual:
Origen/ perteneciente minoría cultural:
Escolarización anterior/ medidas anteriores:
Otros datos de salud:
FACTORES SOCIOCULTURALES EDUCA (9)
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de estudios de la madre/cuidador principal • Nivel de renta familiar (primer quintil de renta) • Familia que percibe Renta Garantizada • Alumnado que percibe beca (comedor, libros) • Alumnado con acceso limitado a las actividades complementarias (refuerzo) y extraescolares (deporte...) • Recursos materiales en el hogar (alimentación, higiene, vestido, vivienda...) • Recursos educativos en el hogar (dispositivos y/o acceso a internet, libros, condiciones de estudio en casa...) • ISEC
DESCONOCIMIENTO IDIOMA (10)
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación tardía al sistema educativo sin desconocimiento de la lengua de aprendizaje. • Incorporación tardía al sistema educativo con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
CONDICIONES PERSONALES (11)
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones funcionales o de ejecución funcional que no llegan a concluir en algún trastorno, discapacidad o dificultad específica • Circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial • Alumnado deportista de Alto Nivel • Violencia intrafamiliar (violencia de género, maltrato, abuso) y/o situaciones de negligencia o abandono familiar • Otras condiciones
OTROS SERVICIOS QUE INTERVIENEN
SS. BASE:
TRADUCTOR/A:
OTRAS ENTIDADES:
OBSERVACIONES

C. ACOGIDA

- ▶ Se tendrán previstas actividades de presentación y conocimiento mutuo
- ▶ Se podrá contar con ayuda de alumnado acompañante que ayude en las primeras semanas.
- ▶ También se puede contar con la colaboración de alguna familia que comparta el idioma o con mediadores culturales.
- ▶ Se puede establecer un tutor afectivo adulto si se viera necesario (sin necesidad de ser su tutor académico).
- ▶ Se puede plantear la ayuda de entidades externas para favorecer su socialización/ desarrollo académico (por ej:SEI, Servicios Sociales , Entidades locales de apoyo y ocio y tiempo libre).
- ▶ En el caso de E. Infantil, se puede establecer un periodo de adaptación flexible.

D. EVALUACIÓN INICIAL-PREVISIÓN DE NECESIDADES

- ▶ Si se ve necesario, el tutor/a y/o profesorado de Refuerzo, llevará a cabo lo antes posible una evaluación inicial que recoja, además de las capacidades académicas y comunicativas básicas, su estilo de aprendizaje y su situación socioemocional.
- ▶ En el caso de existir sospechas de presentar necesidades educativas, desde orientación se puede complementar la evaluación con pruebas estandarizadas, observación en el aula.
- ▶ Establecer de manera coordinada la ubicación en el grupo-curso más conveniente para el/la alumno/a. En cada centro se suele establecer el procedimiento de adscripción.

E. RESPUESTA EDUCATIVA

En función de las necesidades se priorizará el aprendizaje de la lengua vehicular para que pueda acceder a los aprendizajes así como actividades para favorecer el conocimiento entre alumnado y cohesión de grupo.



En cada centro solemos contar con un banco de recursos con actividades y propuestas para favorecer el buen trato en el aula: presentación al inicio, conocimiento y cohesión de grupo. Igualmente el uso de metodologías cooperativas de interacción grupal facilita romper el hielo.

Recogemos aquí algunos ejemplos:

	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL
Actividades de Presentación	“Me llamo ... y, me pica aquí”	Se trata de que cada uno/a se vaya presentando al grupo diciendo su nombre y haga un gesto que los demás imitemos.	La alternativa del juego. Colección Edupaz. Paco Cascón y otros.
	“La tela de araña”	La clase en círculo se va pasando un ovillo de lana y van diciendo sus nombres, lugar de procedencia, aficiones..	Aprendizaje cooperativo AC- CA. Universidad de Vic.
	“Frasas cortadas”	Preparamos frases, refranes o parejas de personajes y lo dividimos en dos y los repartimos. De pie vamos buscando la otra parte del refrán y presentamos al compañero o compañera	Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Maite Garargodobil
Actividades de Ayuda e inclusión en el grupo	“Red de apoyo entre compañeros”	Alumnado que de manera voluntaria “mentorice” al alumnado de incorporación tardía.	Aprendizaje cooperativo AC- CA. Universidad de Vic.
	“Tutoría afectiva”	Además del tutor/a académico/a nos podemos distribuir para estar al tanto de cada uno de los/as alumnos/as recién incorporados.	Tutorías afectivas. Cuadernos de Pedagogía. nº 360. Sept 2006
	“Comisión de apoyo”	De manera compartida se acompaña y ayuda a los nuevos/as compañeros/as	Aprendizaje cooperativo AC- CA. Universidad de Vic.

F. ELABORACIÓN DE INFORME E INCORPORACIÓN AL CENSO

G. SEGUIMIENTO

Tras la evaluación inicial y una vez que tengamos la información del equipo docente tanto a nivel curricular como emocional y social, se procederá a realizar una nueva reunión con la familia y/o alumno/a para que se transmita cómo está siendo el proceso desde su punto de vista. Coordinaremos la información y ajustaremos las medidas, si fuera necesario de apoyo social o emocional (compañeros acompañantes, profesor con el que haya entablado buena relación, etc).

4. CONCLUSIONES

De toda esta revisión y recopilación de guías, y servicios hemos visto la necesidad de crear documentos de acogida que se centren en la labor del especialista de orientación educativa y no tanto en todo el proceso de acogida que los planes de los centros tienen recogido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

■ Guías

Lainez Romano Maite. “Guía para la aplicación de enfoques transversales en los instrumentos de cooperación navarra”. Diversidad cultural. Diciembre 2022: Gob. Navarra. [Guía para la aplicación de enfoques transversales en los instrumentos de cooperación navarra](#)

PROGRAMA DE ACOGIDA DEL ALUMNADO INMIGRANTE. ORIENTACIONES PARA SU ELABORACIÓN. Gob Navarra. [Programa de Acogida del Alumnado Inmigrante](#)

PLAN DE ACOGIDA Procedimientos para canalizar la acogida del alumnado nuevo y sus familias GUÍA PRÁCTICA PARA CENTROS ESCOLARES. Gob Vasco. [Plan de Acogida Alumnado Inmigrante Gob Vasco](#)

Guía para mejorar la atención al ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. Dep. Educación Gob. La Rioja.

[Guía para mejorar la atención al alumnado inmigrante. Gob La Rioja](#)

■ Banco de recursos

Garaigordobil Landazabal, Maite. “Juegos Cooperativos y creativos” TOMOS I, II y III Colección Ojos escolares. Ed Pirámide. 2007.

Cascón Soriano, Paco y Martín Beristain, Carlos “La alternativa del Juego” I y II Juegos y dinámicas para Educación para la Paz. Editorial Edupaz. 1995

“Educación Emocional” Diputación Gipuzkoa.

[Educacion Emocional Diputación de Guipuzkoa. Gob.Vasco](#)

Pere Pujolàs y José Ramón Lago (Coordinadores) PROGRAMA CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula . Universidad de VIC.

[Aprendizaje cooperativo. Cooperar para aprender / Aprender a cooperar.](#)





GAITASUN HANDIKO IKASLEEI ZUZENDUTAKO HEZKUNTZA ERANTZUNA / LA RESPUESTA EDUCATIVA DIRIGIDA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Egileak:

Aitziber Almandoz Larralde

Ana Artola Tolosa

Emma Gomez Olazabal

Nuria Idoate Irigoyen

Dolo Izquierdo Alzuyet

Ales Madina Elizondo

Maidier Zabaleta Arangoa

Laburpena:

Aurten, iazko lanari jarraipena emanez, gaitasun handiko ikasleei eskaini beharreko hezkuntza arretan murgildu gara. Pasa den urtean adimen gaitasun handiko ikasleen goiz detekzioan, goi gaitasunen kontzeptuaren argitzean eta sentsibilizazioan zentratu ginen. Aurten, berriz, ikasle hauei eskaini beharreko hezkuntza erantzunean sakondu dugu.

Gako-hitzak: Goi gaitasunak, hezkuntza erantzuna, maila anitzak, metodologia, gelako neurri komunak eta berariazkoak, lehen hezkuntza, haur hezkuntza, bigarren hezkuntza.

LANAREN MAMIA ETA EGINDAKO LAN MOTAREN ARABERAKO ATALA

2020. urtean Gaitasun-Handien detekzio goiztiarraren protokoloa argitaratu zen. Hortik abiatuz, gure orientatzaileon lan taldean gai horretan sakontzea eta erabilpen praktikorako ekoizpenak prestatzea erabaki genuen. Honela, iazko ikasturtean, gaitasun handien goiz detekziorako protokoloa aztertu genuen, informazio hori landuz eta gure eskoletako premietara egokituz, gure eskualdean Baztan-Bidasoa zonaldeko esku-hartze bateratua eratzeke asmoz. Aurten berriz, iazko lanari jarraipena eman nahi izan diogu, eta gaitasun handiko ikasleen hezkuntza erantzuna zehaztu dugu, ondoko egiturari jarraituz:

Irakasleei zuzendutako orientabideak: (I. eranskina)

- ▶ Ikasgelako aniztasunari erantzuteko hezkuntza neurriak (maila aniztetan oinarritutako programazioa).
- ▶ Adimen gaitasun handiko ikasleentzako neurri berariazkoak: aberaste programa eta malgutzeta.

Material, proposamen eta jarduera praktikoen banku bat. (II. eranskina)

Gure talde lana burutzeko, hezkuntza esku-hartzearen inguruko informazio bilketa bat eta ondorengo analisi lan bat egin ditugu elkarlanean. Hasieratik garbi genuen gure lanaren helburuetako bat, irakasleei zuzendutako jarraibide gida praktikoa bat sortzea zela. Horregatik, gidaren ulergarritasuna eta funtzionaltasuna bereziki zaindu ditugu.

Prestatu ditugun hezkuntza orientazio horiek, ikaslego osoari hezkuntza erantzun egoki bat eskaintzen lagunduko digute, geletan aurkitzen dugun aniztasuna era inklusiboan atendituz, goi gaitasuneko ikaslegoa barne.

Hezkuntza-esparru inklusibo batean talde osoarentzat, gaitasun eta erritmo desberdinetara egokitutako programazio didaktiko bakarra egin behar litzateke, ikasgela osorako helburu komun batzuekin. Programazio

hori maila desberdinetara egokitu behar da, guztiontzat eskuragarri eginenez (Ikaskuntzako Diseinu Unibertsalak aldarrikatzen duen bezala).

Azken helburua ikasle guztien gaitasunak bakoitzaren mailan ahalik eta gehien garatzea litzateke, horretarako eskakizuna progresiboa izanik. Beraz, programatzerakoan, trebetasun ugariak hartu behar dira kontuan, ikasle bakoitzak garapen maila ezberdina izanen baitu haietako bakoitzean: trebetasun linguistikoa, logiko-matematikoa...

Hemendik abiatuz, eta hezkuntza neurri arruntak nahikoak ez direnean, adimen gaitasun handiko ikasleei berariazko neurriak eskainiko zaizkie.

Egunerokotasunean irakasleek gure aholkularitza eskatzen dutenean, gero eta gehiago proposamen praktikoa eskatzen dizkigute. Hortaz, HH, LH eta bigarren hezkuntzara zuzendutako baliabide banku bat sortu dugu, proiektu eredu eta proposamen desberdinekin, jolas eta jarduera ludiko osagarriekin...

ONDORIOAK

- Gure talde lana oso positiboki baloratzen dugu, ikerketa prozesu honek adimen gaitasun handien gaian sakontzeko aukera eman digulako.
- Era berean, garbi dugu lan talde honen azken ekoizpenak praktikoa behar duela izan. Kasu honetan, iruditzen zaigu egunerokotasunean gaiaren inguruko aholkularitza eskatzen digutenean oso erabilgarria izango zaigula.
- Baztan-Bidasoa gure eskualdean hezkuntza erantzun bateratua eratzearen beharra.
- Hezkuntza mailan gure erronka, adimen gaitasun handiko ikasleen beharrak asetzeko moduko programazio malgua eta inklusiboa garatzea da (D.U.A/IDU).

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Aguilera E., Aracama I., Jorajuria D., Juanena B. (2022). *Gaitasuna Handiko Ikasleekin Esku Hartzeko Eredua Nafarroan*. Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza.

Gallego, C.; Ventura, M.P. (2007): *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado (Etapa Primaria)*. Iruñea. Nafarroako Hezkuntza Departamentua.

HNEBZ Nafarroako Hezkuntza Ekitaterako Baliabide Zentroa: Goi Gaitasunak. <https://sites.google.com/educacion.navarra.es/aacc/>

Rayo J., (2012). *El centro escolar. Programa para el enriquecimiento curricular del alumnado. Estimulación de las altas capacidades*. Eos.

Rodríguez R., Salas R., Lladó G. *Aprender todos juntos es posible. Estrategia de programación*. Editorial Santillana Activa.

Nafarroako Hezkuntza Bereziko Baliabide Zentroa. *Gaitasun Handiko Ikaslegoari hezkuntza erantzuna. Mikro Iraultzak*. Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza.

ERANSKINAK

1. IRAKASLEEI ZUZENDUTAKO ORIENTABIDEAK:

► **Konplexutasun mailak:**

Ikasgelako programazioa diseinatzerakoan, gutxienezko 3 konplexutasun maila desberdin zehaztu behar ditugu, hau da, kognitiboki eskakizun maila baxua, ertaina eta altuagoa suposatzen duten erronka edo jarduerak proposatuz. Horretarako Bloomen taxonomia gidatzen hartu daiteke.

► **Bloomen taxonomia:**

Jarraian ikusten den bezala, horiek lirateke zailtasun maila desberdinetara egokitzeko jarduera batzuk, progresiboki doazenak errazenetatik zailenetara:

- * GOGORATU: Lan memoristikoa, errepikapena, ekintza mekanikoak...
- * ULERTU: identifikatzea, laburpenak egitea, azaltzeko gaitasuna...
- * APLIKATU: buruketak ebaztea, konponbideak aurkitzea, kalkulatzeko...
- * AZTERTU: zatiekin lan egitea eta konparatzea, kontrastatzea, informazioa deskonposatzea...
- * EBALUATU: hipotesiak sortzea, argudiatzea, iritzi kritikoa ematea...
- * SORTU: produktu berri bat sortzea, asmatzea.



Gela guztietan aniztasuna berezkoa denez, alde aurretik ere, beti programatuko da gutxienezko hiru konplexutasun maila horien arabera, eta beti egon behar dira goiko piramidean agertzen diren mota desberdinetako jarduerak. Horrela eginez, ikasle guztiei hezkuntza erantzun egokia ematen zaiela bermatzen dugu hasieratik. Bide honetatik, modu prebentiboan arituko gara.

Azken helburua ikasle guztien gaitasunak bakoitzaren mailan ahalik eta gehien garatzea litzateke, horretarako eskakizuna progresiboa izanik. Beraz, programatzerakoan, trebetasun ugariak hartu behar dira kontuan, ikasle bakoitzak garapen maila ezberdina izanen baitu haietako bakoitzean: trebetasun linguistikoa, logiko-matematikoa...

Guzti hau ahalbidetzeko metodologia egokienak metodologia aktiboak dira, Ikaskuntzako Diseinu Unibertsalaren (IDU) printzipioei jarraituz eta ikaskuntza egoerak planteatuz.

Metodologia aktiboak:

- Proiektu bidezko ikaskuntza.
- Lan kooperatiboa.
- Problemetan oinarritutako ikaskuntza
- Talde interaktiboak.

• Maila anitzeko ikaskuntza...

BEHE MAILAKO TREBETASUNAK				GOI MAILAKO PENTSAMENDUTREBETASUNAK													
EZAGUTZA		ULERMENA		APLIKAZIOA		ANALISIA		EBALUAZIOA		SORKUNTZA							
Datua eta gertaerak gogoratu ulertzeko beharrik Gabe. Aurretik ikasitako materialak azaltzen dira, terminoak, oinarriko kontzeptuak gogoratu.		Testu baten informazioa aurkitzeko ulermena azaltzen da. Gertaera eta ideien oinarriko ulermena frogatzen da.		Egoera berri batean erabilia. Problema ebatzi surret bereganatutako ezagutzak edo teknikak erabiliz.		Zehastasunez aztertu. Informazioa aztertu eta deskonposatu arazoak eta kasuak identifikatu, inferentziak egin, eta ebidentziak bilatu orokortasunak ondorioztatzeko.		Justifikatu. Irizitza eman eta defendatu informazioa, ideien balagarritasuna eta lanaren kalitatea baloratu, irizpide multzo batean oinarrituta.		Zer bait aldatu edo berria sortu. Informazioa beste era batean metatu, patrio berri batean elementuak konbinatu edo aukerako irtenideak proposatu.							
HITZ GAKOAK		HITZ GAKOAK		HITZ GAKOAK		HITZ GAKOAK		HITZ GAKOAK		HITZ GAKOAK							
Ezagutu	Behatu	Erakutsi	Galdetu	Eskematizatu	Aurresan	Identifikatu	Astertu	Aukeratu	Isolatu	Neurtu	Iritzia eman	Testatu	Moldatu	Estimatu	Aurrekuzi		
Hautatu	Irakurri	Letrelatu	Orokortu	Aurresan	Identifikatu	Manipulatu	Kokatu	Galdeketa	Ezberdindu	Ebaluatu	Eztabaidatu	Konbentzitu	Gehitu	Esperimentatu	Planifikatu		
Kopiatu	Kendu	Balaztatu	Sailkatu	Adibideak eman	Kalkulatu	Planifikatu	Ezarr	egin	Ikertu	Oinarritu	Azaidu	Aukeratu	Erabaki	Zabaldu	Testatu		
Definitu	Errebisatu	Bikoiztu	Konparatu	Erlazionatu	Elkarrizketatu	Kudeatu	Arrazoit	Taldekatu	Ordenatu	Oinarritu	Alderatu	Deduzitu	Aldatu	Formulatu	Ordizkatu		
Esan	Ezagutu	Zer	Egiaztatu	Ilustratu	Erakutsi	Aukeratu	Inferitu	Nabarmendu	Probatu	Defendatu	Antzeman	Aholkatu	Konbinatu	Hipotesiak	Berridatzi		
Bikoiztu	Erregistratu	Aipatu	Parafraseatu	Esan	Erabili	Praktikatu	Alderatu	Beregain hartu	Behatu	Justifikatu	Probatu	Estimatu	Konposatu	egin	Suposatu		
Aurkitu	Erlazionatu	Errepikatu	Informatu	Frogatu	Konektatu	Multzolat	Lehenetsi	Antzekotasunak	Arakatu	Kritikatu	Eragin	Limurtu	Metatu	Berritu	Teorizatu		
Nola	Gogoratu	Kokatu	Inferitu	Eztabaidatu	Planak egin	Laburtu	Zaitu	bilatu	Simplifikatu	Epaitu	Demostratu		Sortu	Maximizatu	Pentsatu		
Nork	Errepikatu	Memorizatu	Interpretatu	Errebisatu	Simulatu	Garatu	Banandu	Kategorizatu	Aurkitu	Baloratu	Argudiatu		Aurkitu	Minimizatu	Simplifikatu		
Etiketatu	Erreproduzitu	Izendatu	Esplikatu	Erakutsi	Hautatu	Kategorizatu	Bereizi	Deskonposatu	Aurkitu				Eragin	Modelatu	Proposatu		
Kokatu	Zenbata	Aukeratu	Adierazi	Laburtu	Transferitu	Erakiti	Motibatu	Berrantolatu					Aldatu	Eraldatu	Bistaratu		
Lotu	Errekonozitu		Itzuli	Behatu	Demostratu	Ebatzi		Kasu-efektu					Garatu	Elaboratu			
ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	ERINTZAK	
Deskribatu	Definizioa	Sailkatu	Bilduma	Burutu	Frogak	Alderatu	Sinopsia	Ezleitu	Berri laburra	Erakiti	Iragarkia	Irakurri	Definizioa	Disinatu	Irakurri	Irakurri	
Aurkitu	Gertaerak	Konparatu	Adibideak	Gauzatu	Egunerokoa	Esleitu	Taula	Kontrolatu	Datu basea	Diseinatu	Filma	Identifikatu	Etiketateza	Pentsatu	Irudikapena	Media ekoizpena	
Zerrendatu	Zerrenda	Adibideak eman	Azapena	Ilustratu	Ilustrazioa	Deserabili	Egiaztatze zerrenda	Jarrapena egin	Informea	Asmatu	Jolasa	Kokatu	Zerrenda	Integratu	Informea	Margo lana	
Kokatu	Galdeketa	Inferitu	Etiketa	Egin	Elkarrizketak	Egotzi	Datu basea	Antolat	Antolat	Planifikatu	Piana	Izendatu	Kopia	Nabarmendu	Kalkulo orria	Plana	
Izendatu	Kopia	Interpretatu	Eschema	Exeikutu	Egunkariak	Integratu	Informea	Nabarmendu	Informea	Ekoiatu	Proiektua	Antzeman	Testa	Egituratu	Galdetegia	Abestia	
Berreskuratu	Kuaderno	Parafraseatu	Asterketa	Artxiboak zerbitzarria	Interpretazioa	Antolat	Kalkulo orria	Eskematizatu	Galdetegia	Programatu	Historia	Deskribatu	Fotokopia	Hipotesiak egin			
Buletak erabili		Laburtu	Erakutsi eta kontatu	igo	Esplikat	Antolat		Hipotesiak egin		Filmatu		Buletak erabili		Kritikatu			
Edukiak		Ondorioztatu	Laburpena	Hackeatu	Eskultura	Antolat		Kritikatu		Animatu		Edukiak		Topatu			
nabarmendu		Bilaketa		Partekat	Simulazioa	Integratu		Esperimentatu		Biogean idatzi		nabarmendu		Berikombinatu			
Marka-gune sozialak		Blogerako		Editatu		Berikombinatu		Esperimintatu		Bideoblogeratu		Marka-gune sozialak		Estekatu			
erabili		kazetaritza				Estekatu		Epaitu		Mahastu		erabili		Estekatu			
Gogoak gorde		Txiokatu				Baliotatu		Frogatu		Wikian parte hartu		Gogoak gorde		Estekatu			
Bilaketak egin		Kategoriatan				Alderantziko		Biogean iruzkindu		Argitaratu		Bilaketak egin		Argitaratu			
		sailkatu				ingerentzia egin		Berrikusi		Moderatu				Argitaratu			
		Etiketatu				Medio ezberdinetako		Argitaratu		Elkarlanean aritu				Pod-bideoak			
		Iruzkindu				informazioa bildu		Moderatu		Sareetan aritu				editatu			
		Oharrak idatzi						Zuzendu						Zuzendu			
		Harpidetzak egin						Tramitatu									
GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	GALDERAK	
Aipa ditzakezu...?	Azalduko zenuke zer gertatzen ari den?	Noiz erabiliko zenuke?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	Zer esan nahi du...?	
Gogora ditzakezu...?	Zer esan nahi du...?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Hautatu ditzakezu...?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nola gertatu zen...?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nolako da?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nola deskribatuko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nola erakutsiko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Zer da...?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Zein...?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nor izan zen...?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Noiz izan zuen?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Noiz gertatu zen?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Non dago?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Nortzuk izan ziren... garrantzitsuenak?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	
Zergatik...?	Nola azalduko zenuke?	Noiz erabiliko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	Nola azalduko zenuke?	

BLOOM TAXONOMIA (Moldaketa) <http://www3.ejebnedececanarias.org/medusa/edublog/cprofe/estereferisur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-enseñar-y-aprender/> <http://euskaliakintza.com/infografia/bloomdira12.tif>

► **Aberaste programa:**

Ebaluazio psikopedagogikoa egin ondoren, ikasle bati adimen gaitasun-handiak ardatz diagnostikoa ezartzen zaionean, ikasleari Curriculum aberaste edo sakontze programa bat egingo zaio. Bertan azalduko dira ikasle horren hezkuntza premiei erantzuteko hartuko diren neurri arruntak (errepikatzen diren aktibitateak ez landu, barneratuta dauden edukiak kendu, bideratuko diren jarduera espezifikoak eta bere konplexutasun maila, erabiliko diren antolaketa eta metodologia estrategiak, material espezifikoak...)

Kontuan izan behar dugu, ikasle batzuk adimen gaitasun-handiak soilik arlo zehatz bakar batean edo gehiagotan izaten dutela, hau da, talentu bakunekoak edo talentu anitzekoak izan daitezkeela (Gardnerren adimen anitzen teoriari jarraituz). Kasu horietan behar duten arloan egingo zaie aberastea, hau da, programatzerakoan, trebetasun/talentu ugariak hartuko dira kontuan:

- Talentu linguistikoa: testu mota desberdinak lantzea, egunkaria, grabazioak, idazmen tailerra...
- Talentu logiko matematikoa: estimazioak eta sailkapenak egitea, bizitza errealeko elementuak kuantifikatzea, pentsamendu logiko matematikoko jokoak sortzea...
- Musika-talantua: erritmoak sortzea, abestiak sortzea, ingurumen- edo instrumentu-soinuak erabiltzea, musika-jolasak, instrumentuak egitea...
- Talentu espaziala: marraztea, collageak sortzea, espazioak irudimenerekin zizelkatzea eta simulatzea...
- Gorputz talentua (kinestesikoa): gorputz hezkuntza, dantza, mugimendua lantzea.
- Talentu naturalista: ingurumeneko elementuak, objektuak, animaliak edo landareak bereizteko, sailkatzeko eta manipulatzeko gaitasuna bultzatzea.
- Pertsonen arteko trebetasuna: gaitasun sozialak, bitartekari papera, adimen emozionala sustatzea.
- Pertsona barruko trebetasuna: Norberaren burua ezagutzea, sentimen-

duak identifikatzea, sentimenduak bideratzen jakitea, auto-ezagutza eta autoerregulazioa lantzeko ekintzak...

► **Oinarrizko jakintzak eta konpetentziak aberasteko zenbait estrategia:**

- Arlo edo irakasgai bakoitzean, sakondu eta zabaldu daitezkeen edukiak aukeratuz, bai eta beste arlo batzuetako edukiakin lotu daitezkeenak ere.
- Askotariko kontzeptuak erabiliz, gai, ideia eta ezagutza-arloei dagokienez.
- Edukien arteko konektibitatea landuz; arlo bereko edukien artean loturak ezarriz, edo loturak gai beraren artean baina arlo ezberdinetatik landuta.
- Buruz ikasteko moduko edukiak baztertuz eta loturazko edukiak ahalbidetuz.
- Bizitza errealean dauden egoerak/arazoak landuz, egungo kezkei lekua utziz.
- Ikasleentzat eredugarri diren bizitza errealeko pertsonaiak aztertuz.
- Kanpo iturrietara joz, hala nola museoetara, adituengana, liburutegietera, etab...

► **Malgutasuna:**

Adimen gaitasun-handiko ikaslearen premiei erantzuteko neurri arruntak soilik nahikoak ez direnean, neurri berezietara joko dugu. Malgutasuna da planteatzen den neurri berezia:

- Ikaslea urtebete lehenago hastea oinarrizko hezkuntzan, betiere garapen pertsonal eta sozial egokia bermaturik.
- Adinagatik dagokion maila baino goragoko batean sartzea, berariazko laguntzarako neurri eta programekin, behar izanez gero.

2. MATERIAL, PROPOSAMEN ETA JARDUERA PRAKTIKOEN BANKUA:

MATERIAL PRAKTIKOAK

IDENTIFICAR LAS BARRERAS Y LOS FACILITADORES DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA TANTO EN EL CENTRO ESCOLAR COMO EN EL SOCIOCOMUNITARIO

Autoría:

Olga Antúnez Caballero

Marta García Pérez

Cristina Garraza Álvarez

Carla Larriba Ayensa

Esther Pinto Herranz

Resumen:

El análisis de las barreras y los facilitadores de la inclusión educativa y sociocomunitaria permite conocer qué fortalezas y debilidades condicionan una respuesta personalizada a la pluralidad del alumnado que existe en los centros educativos, lo que supone acceder a todos los aspectos que influyen en su escolarización. Por un lado, la identificación de barreras concede la posibilidad de concretar las amenazas y debilidades que acechan a la respuesta educativa, convirtiéndose en propuestas que permitan solventar dichos obstáculos que dificultan la inclusión. Por otro lado, los facilitadores indican las oportunidades y fortalezas de que se disponen, y así mantenerlos y mejorarlos. Este análisis, respetuoso con la legislación educativa vigente, tiene en consideración aquellos epígrafes vinculados a la atención a la diversidad. Por último, recalcar que resulta imprescindible la coordinación, colaboración e implicación conjunta de todos los agentes que, inexcusablemente, forman parte de la comunidad educativa y de su propósito inclusivo.

Palabras clave: Inclusión, educación, sociocomunitario, barreras, facilitadores, debilidades, fortalezas, diversidad.

MARCO LEGAL

El Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, que regula la orientación educativa y profesional en Navarra, establece entre sus principios básicos colaborar en la mejora de la calidad educativa y promover la investigación y promoción, así como su carácter preventivo, anticipándose a las dificultades de aprendizaje, y compensador de las desigualdades generadas por circunstancias personales, familiares, económicas, sociales y culturales.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO.

La Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, que regula la atención a la diversidad en los centros de educación infantil, primaria y secundaria en Navarra, refiere en su artículo 35 que el Departamento de Educación fomentará la colaboración interdepartamental con el fin de investigar e identificar las posibles situaciones que entrañan especial riesgo de desigualdad, desventaja o discriminación en el uso y acceso a los recursos educativos.

CUERPO TEÓRICO

Vivimos y convivimos en una sociedad plural, diversa, multicultural, que evoluciona o involuciona dependiendo de múltiples factores. Nuestra sociedad está compuesta por diferentes estamentos e instituciones que nos definen y que establecen los parámetros en los que nuestra educación se delimita.

Los centros educativos deben ser capaces de dar una respuesta educativa basada en la inclusión, es decir, reconocer la legitimidad de las diferencias de todas las personas, asumiendo esta diversidad como un valor que enriquece el contexto educativo. Esto implica hacer compatible en nuestros centros docentes el derecho a la diferencia con el derecho a la igualdad, promoviendo el trato equitativo de todo el alumnado (PÁGINA DE EDUCACIÓN NAVARRA-PROYECTOS DE INCLUSIÓN).

A partir de esta definición, la educación inclusiva puede ser concebida como *un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.* (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Por otro lado, dentro del concepto de inclusión sociocomunitaria se determina la movilización en la vida de las personas gestionando tanto los recursos como las instituciones.

Ambas son complementarias y muestran su preocupación por mejorar la calidad de vida y garantizar el mayor bienestar posible del alumnado. Se refieren a la inserción social de la escuela, a su apertura a los diferentes grupos o agentes que hay en su comunidad, a la participación de éstos en la vida de la organización y a la participación de la escuela en la vida comunitaria.

Para conseguir una inclusión educativa y sociocomunitaria real es necesario llevar a cabo un análisis de sus barreras y facilitadores. Las primeras son factores que dificultan o limitan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizajes, y los segundos, los que favorecen la presencia, participación y aprendizaje del alumnado.

A continuación, presentamos las diferentes barreras y facilitadores que confluyen a nivel educativo y social.



BARRERAS

- Formación funcional y real para el profesorado, ajustada a las necesidades y las diversidades con las que convivimos en el aula.
- Espacios físicos en ocasiones limitados e incluso muy reducidos, con barreras arquitectónicas, dificultad para generar diferentes escenarios de aprendizaje.
- Ratios numerosos para poder favorecer la atención educativa individualizada.
- Dificultades para la regulación y la gestión adecuada en las medidas educativas de manera inclusiva: PAC, PRE, RE-ACA, RE-EC, ACS Una vez que se explica y se aclaran estos conceptos desde orientación, el obstáculo que surge es cómo aplicarlas en la realidad del aula, donde convive alumnado con niveles curriculares distantes entre sí y muy diversos.
- Cambios de etapa, especialmente de EP a ESO, son determinantes y momentos muy significativos en la trayectoria del alumnado. Los ritmos y tiempos de final y principio de curso no favorecen la adecuada coordinación y traspaso de información entre centros. La información registrada a través de educa no siempre se mantiene, o aquella persona que necesita la información no tiene acceso a ella. También es un problema en cuanto al acceso informativo la falta de coordinación entre comunidades.
- Recursos personales: elevada tasa de interinidad y la inestabilidad de las plantillas de los centros.
- La oferta educativa no da respuesta a la realidad social y a las características de todo el alumnado, de forma que a aquellos y aquellas que no se ajustan, se ven avocados al fracaso escolar y dificultando el desarrollo personal, académico y profesional, a la vez que se perjudica el propio sistema por verse afectado por los comportamientos disruptivos, los problemas de conducta y el malgasto de recursos, dedicando parte de ellos a acciones que intenten paliar esta problemática.
- La falta de un pacto educativo, los continuos cambios de legislación, la aplicación de leyes y prácticas sin el total desarrollo normativo, y el des-

fase normativo, en concreto a los que regulan aspectos de atención educativa, la indefinición de la figura de PT en la ESO... son algunos de los hechos que obstaculizan un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje.

- La proliferación de centros con programa PAI da lugar a escenarios donde la oferta se ve limitada y el alumnado está obligado a desarrollar su escolaridad en un segundo idioma.
- Prejuicios y estereotipos: supone una barrera difícil de eliminar, pues implica creencias y valores muy íntimos y a veces no conscientes.
- Entender que nuestro alumnado es persona y no solo estudiante es crucial. Atender a la diversidad implica atender a todas y todos, darles espacio para que encuentren su lugar y puedan mostrarse tal y como son. Falta de visión de género en la orientación académica y profesional, diversidad sexual-convivencia...
- Diferencias culturales: conflictos entre la educación familiar y escolar, prejuicios y estereotipos, sistemas educativos diferentes entre países, recepción de alumno nuevo en cualquier momento del curso, políticas sociales limitadas a necesidades básicas,
- Desconocimiento de la lengua vehicular.
- Diferencias geográficas de recursos: zonas rurales con menor presencia de recursos educativos y con notables dificultades de transporte para acceder a aquellos más cercanos.
- Pluridificultades del alumnado: el alumnado ACNEAE está aumentando de manera considerable. El trabajo exhaustivo y profesional que se realiza a través de las evaluaciones psicopedagógicas nos muestra la comorbilidad que acontece.
- Nivel social, cultural y económico de las familias: observamos, vivenciamos y censamos la brecha social que se va estableciendo en nuestra Comunidad Foral.
- Movilidad familiar entre comunidades.
- Escolarización irregular / absentismo: los protocolos de absentismo abiertos demuestran una realidad no sólo escolar, sino también cultural y social. En ocasiones, no son suficientes.

FACILITADORES

- **Metodologías activas:** metodologías basadas en el desarrollo de las competencias, centradas en el alumnado pretender poder mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje desde un punto de vista constructivo.
- **Formación profesorado:** es un pilar fundamental para poder adaptarnos a las nuevas situaciones tanto a nivel escolar como a nivel social. La nueva normativa requiere una renovación a nivel educativo y para ello necesitamos tener los conocimientos necesarios.
- **Recursos humanos:** como Comunidad Autónoma disponemos de recursos humanos para favorecer la inclusión socio-comunitaria: Promotores escolares, Unidad de Acompañamiento, Educadoras sociales, Trabajadoras Sociales, Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia, Equipo de inserción sociolaboral, etc.
- **DUA:** el Diseño Universal para el Aprendizaje favorece la accesibilidad del currículo y pretende minimizar las barreras para favorecer una educación inclusiva. Basada por la neurociencia, forma parte inherente en la LOMLOE.
- **Tareas multinivel:** partiendo de una programación abierta y flexible, se presentan actividades basadas en diferentes niveles para poder dar una respuesta inclusiva a todo el alumnado que conforma nuestras aulas.
- **Programas del Dpto.:** SKOLAE, PROEDUCAR, LAGUNTZA... Programas desarrollados desde el Departamento de Educación para dar respuesta a las diferentes situaciones de aprendizaje, de convivencia, de respeto desde una visión inclusiva y global ya que en nuestro alumnado influyen variables personales, sociales, familiares y relacionales que intervienen o interfieren en su aprendizaje.
- **Normativa:** la profusión de normativa en cada uno de los aspectos que regula la escolarización asegura una respuesta al unísono de todos los centros de la Comunidad y la seguridad de estar actuando con corrección.

- **Docencia compartida:** una de las actividades palanca por excelencia, que permite promover la inclusión de todo el alumnado mediante una acción docente conjunta, enriquecida y apoyada.
- **Multiculturalidad:** fuente de aprendizaje de la ciudadanía mundial.
- **Organizaciones:** Cruz Roja, CEAR..., entidades cuya misión es favorecer la integración de las personas migrantes, que favorecen su estabilización en la zona y están prestas a colaborar con Educación cuando así se precisa.
- **Trabajo en Red y otras figuras de apoyo:** la instauración de redes de protección al menor de obligada participación, así como la creación de figuras auxiliares de la función orientadora y educativa - promotores escolares, Unidades de Acompañamiento y Orientación, mejoran el círculo de intervención sobre el alumnado.
- **Ayudas económicas necesarias para la equidad y la igualdad de oportunidades.**
- **Políticas migratorias y sociales:** técnico de convivencia a nivel comunitario, que realiza un trabajo a nivel familiar.

CONCLUSIONES

A pesar de todos los años transcurridos desde que se habló por primera vez de la palabra inclusión en el sistema educativo, a día de hoy queda un largo recorrido tanto a nivel escolar como a nivel sociocomunitario para que esta palabra llegue a tener su sentido.

La presencia, participación y logro de todos los alumnos y alumnas no ocurre como nos gustaría. Como hemos planteado en este trabajo, las barreras siguen teniendo más peso que los facilitadores, muy a pesar nuestro. Cada vez nos encontramos más cerca de finalizar la agenda 2030 y el tiempo pasa más rápido que los avances que somos capaces de llevar a cabo en nuestro sistema educativo. Para conseguir una inclusión real es necesario un cambio estructural de todos los ámbitos de la sociedad, y también en

la legislación como por ejemplo, con el nuevo proyecto de Orden Foral de inclusión.

Este trabajo nos ha llevado a reflexiones sobre la importancia de detectar las barreras y los facilitadores de la inclusión, pero sigue habiendo un gran obstáculo en cómo insertarlo en la vida diaria tanto de nuestras escuelas, como de nuestra sociedad, siendo esta muy cambiante y repleta de nuevas dificultades y, a su vez, de nuevos retos.

Por último, desde nuestra labor como orientadoras, en la que aunamos las variables del alumnado, familias, profesorado, agentes sociocomunitarios y recursos, constatamos diariamente esta realidad. Cada día intentamos compensar las barreras mencionadas anteriormente, a la vez que hacemos frente a otras nuevas. La misión conjunta de los agentes educativos ha de ser la persecución del objetivo 4 incluido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Departamento de Educación de Gobierno de Navarra.

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

UNESCO.(2005). Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001429/142919s.pdf>



NUEVOS CONCEPTOS EN EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: EL TRANSDIAGNÓSTICO

Autoría:

Violeta Abril Sanvicente

Ángel Adrián Torres

Ana Belén Molviedro Olea

José Manuel Tombilla Manzanedo

Grupo de Trabajo de Orientación Escolar
Gobierno de Navarra
2022-2023

Resumen:

Tres objetivos: 1) Aproximación al concepto de transdiagnóstico. 2) Clarificación de cómo se compadece o relaciona el concepto de transdiagnóstico (TD), que proviene de la psicología clínica, y la evaluación psicopedagógica (EPP); su aplicabilidad, y 3) Proponer algunos instrumentos que, usados conjuntamente, pueden aportar información, en perspectiva transdiagnóstica, de la relación entre problemas de aprendizaje y la exteriorización e interiorización de problemas. Si bien es cierto que no hay evidencia científica sobre la intervención transdiagnóstica en los problemas de aprendizaje, no ocurre lo mismo con la evaluación y los instrumentos de que se dispone en el campo de la psicología aplicada al ámbito escolar.

Palabras clave: dimensiones, variables transdiagnósticas, comorbilidad.

INTRODUCCIÓN

Se aborda el tema desde la constatación de la inexistencia o imposibilidad de encontrar referencias en artículos o libros en que se trate del binomio evaluación psicopedagógica (EPP) y transdiagnóstico (TD); al menos la búsqueda para este equipo ha sido infructuosa. La clarificación de la relación entre EPP y TD obligaba a estudiar, a veces de manera precipitada, una cantidad que se ha antojado excesiva de artículos y capítulos de libros sobre el tema del que el equipo tenía un escaso conocimiento de partida: el TD. Es bien sabido que el exceso de información produce ruido. Así que muchas de las ideas lanzadas cuentan, en muchos casos con pocas evidencias y tienen un sesgo elucubrativo o de mera plausibilidad.

El término TD parece que fue empleado o propuesto, por Fairburn, Cooper y Shafran en un artículo del 2003 titulado: *Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A “transdiagnostic” theory and treatment*. (vid., p.e. Sandín, 2012); si bien existen precedentes del concepto muy anteriores en el tiempo. En ese artículo sus autores apuntaban el hecho observado de que los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) compartían características clínicas distintivas, e identificaron la presencia de ciertos mecanismos psicopatológicos nucleares responsables del mantenimiento de los TAC.

El vocablo *transdiagnóstico* estaría formado por el prefijo *trans-* (*más a allá, al otro lado de o a través*) y del sustantivo *diagnóstico*, más allá del diagnóstico, aludiendo a una perspectiva teórica que va más allá de las categorías diagnósticas de los trastornos mentales -o que es transversal a estos-, presentes en sistemas de clasificación como el DSM y CIE. El modelo categorial o clasificatorio es el que se ha impuesto y está muy presente, frente al modelo dimensional; bien es cierto que en el DSM-V se han introducido aspectos relacionados con el enfoque dimensional.¹

1. Dado que la extensión del presente artículo exige acotar mucho las ideas más relevantes para los propósitos del trabajo, se recomienda la consulta del libro de Olivares y Olivares (2022) en el que se ofrece una detallada descripción de ambos enfoques, y del debate sobre el estudio y tratamiento de los trastornos mentales desde la perspectiva llamada tercera vía o transdiagnóstica.

El TD, que parte de posiciones dimensionales, constituye una suerte de aproximación científica convergente de los presupuestos categoriales y dimensionales, ya que una abierta oposición entre ambos modelos concluiría en una falsa dicotomía que sería estéril, si lo que pretende es proporcionar el entendimiento de aquellos procesos o mecanismos cognitivos y conductuales que originan y mantienen la mayor parte de los trastornos mentales o los diferentes síntomas y diagnósticos. Dicho de otro modo, lo que se está señalando es que el transdiagnóstico, en su vertiente evaluadora, trata de identificar y probar qué variables, procesos o mecanismos están presentes en diferentes trastornos del comportamiento y que puede formar parte de la explicación en cuanto a su aparición o su mantenimiento (Olivares y Olivares, 2022, pág 67). Como recuerdan estos mismos autores: la variables transdiagnósticas basan su transversalidad en su dimensionalidad, y solo serían objeto para su estudio aquellas que se han identificado como comunes a los distintos trastornos en las que concurren. (Olivares y Olivares, 2022, pág. 69)

El concepto de TD no parece estar bien delimitado, incluso adolece de cierta polisemia (Mirapeix, 2017). Tres son los enfoques o “acepciones” actuales del TD (Olivares y Olivares, 2022, pág. 67ss.):

• Se propone la existencia de dimensión ² general	Clark y Watson (1991) D.H Barlow y P. Norton
• Se propone una dimensión específica.	Egan et al. (2012)
• Se centran en investigar los procesos cognitivos y el modo estratégico de afrontar el malestar psicológico.	Harvey et al. (2004)

2. “Dentro del campo de la psicología, una dimensión es el conjunto de factores –y sus magnitudes– que sirven para definir un proceso psicológico (Hernández-Guzmán, Del Palacio, Freyre y Alcázar-Olán, 2011) Las dimensiones psicológicas se refieren a los procesos biológicos y conductuales detrás del ser humano, tales como las funciones ejecutivas, la motivación o la percepción, para las cuales se reconoce la continuidad entre la anormalidad y la normalidad, y se usan datos em-píricos para cuantificarlas y distinguir las” [Hernández-Guzmán et al, 2018].

Tenemos un concepto, el TD, que nace y se está desarrollando en el terreno de la psicología clínica o de la psicopatología, y la primera pregunta que surge sería: ¿qué tiene que ver todo esto con la evaluación psicopedagógica (EPP), y en el marco de la escuela infantil y primaria? A esta pregunta caben varias respuestas:

- Tanto la psicología clínica como la evaluación psicopedagógica están involucradas en la salud mental o psicológica.
- Las necesidades educativas especiales son dependientes en su determinación del diagnóstico clínico en un gran porcentaje: 31 de los 37 ejes del censo EDUCA -por referencia al marco territorial donde ejercen su trabajo profesional de los autores y autoras del artículo- requieren de un diagnóstico clínico para ser su asignación censitaria, y 6 de los 19 ejes de “otras categorías ACNEAE”.
- Por otro lado, sería temerario ignorar los datos que, provenientes del ámbito escolar y de la evaluación psicopedagógica, en especial si el clínico demanda aspectos específicos para abordar un tratamiento con un enfoque TD.
- Esos aspectos específicos que el clínico debería demandar serían aquellos que constituyan variables o procesos transdiagnósticos identificados con el suficiente respaldo de la investigación. Hay que recordar, no obstante, que tan solo existe un protocolo (unificado, oficial) entre los ámbitos de la salud mental y el ámbito educativo: el que se refiere al TDAH.
- La investigación de las dimensiones se ha realizado, principalmente, por la investigación psicología (una de las fuentes que informan la evaluación psicopedagógica) fundamentalmente y es lógico pensar que, desde el punto de vista de los instrumentos de evaluación, se cuenta con una cantidad grande de ellos que se ajustan a la perspectiva transdiagnóstica, esto es, son capaces de cuantificar en un continuo o dimensión, variables de riesgo, suscitadoras y mantenedoras de trastornos de índole psicológica, en general, o emocional.
- La relación entre problemas de aprendizaje y dificultades emocionales (ansiedad, autoestima...), bien como factores provocadores o mantene-

dores, unos de los otros, exige emplear instrumentos que ayuden a su identificación. Parece darse un incremento en la aparición de problemas de regulación emocional, no siempre bien conocidos y que están asignados a una categoría diagnóstica (habría que decir sin TD) y con una apreciable y significativa comorbilidad, y la escuela es un ámbito privilegiado para recoger abundante información, tanto para identificar necesidades educativas o de otra índole del niño. El propósito -incipiente, bien es verdad- de este trabajo es ofrecer una visión de dos instrumentos que, empleados conjuntamente, deberían servir para contribuir a una EPP en perspectiva TD.

1. Dificultades que influyen en el aprendizaje y modelo transdiagnóstico.

De acuerdo con los datos aportados por UNICEF en el estudio “En mi mente” sobre el estado mundial de la infancia 2021, uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece un trastorno mental diagnosticado según la definición de la OMS. Esto supone algo más del 13% de la población mundial de jóvenes. Además, un número mayor de jóvenes presentan también un malestar psicosocial que adquiere categorías subclínicas, pero que, aun así, tiene una enorme influencia en su desarrollo, su salud y su aprendizaje. De hecho, según UNICEF, el 19 % de los jóvenes de 15 a 24 años de 21 países refieren que a menudo se sienten deprimidos o tienen poco interés en realizar alguna actividad (Gallup, 2021).

En este mismo estudio se explica que “las escuelas pueden ser entornos saludables

inclusivos en los que los niños aprenden habilidades fundamentales para reforzar su bienestar, pero también son lugares en los que los niños sufren acoso, racismo, discriminación, presión de los compañeros y estrés por el rendimiento académico”.

Todos estos aspectos emocionales, que impactan en la capacidad para aprender del alumnado, se han visto agravados por los efectos de la pandemia de Covid-19 (Nagovith,2021). Según Save de Children (2021) los trastornos mentales entre menores de 4 a 14 años se han triplicado desde 2017 en España.



La evaluación psicopedagógica del alumnado ha estado históricamente fijada más en lo categorial que en lo procesual, por lo que la comorbilidad³ de dificultades emocionales, clínicas o subclínicas, no se ha recogido con rigor en las valoraciones de capacidades, aptitudes, dificultades de aprendizaje, etc.

Este punto es especialmente importante, porque la etiología de las dificultades de aprendizaje puede ser multicausal y a veces retroalimentarse, de forma que un problema de índole emocional, como la depresión, puede afectar al rendimiento en las pruebas psicopedagógicas o producir dificultades de atención. Esta influencia impacta en los resultados académicos y, sobre todo, cuando las dificultades de índole emocional son de categorías subclínicas, no siempre se tienen en cuenta para entender los procesos que hay detrás de las dificultades de aprendizaje. Del mismo modo, una dificultad de aprendizaje puede generar dificultades emocionales en el alumnado que agraven las consecuencias y ralenticen los avances.

2. Evaluación psicopedagógica transdiagnóstica. DNCAS y SENA.

Por todo lo explicado anteriormente, se precisa un modelo de evaluación psicopedagógica que vaya más allá de los resultados estáticos y categoriales, y se adentre en el conocimiento de los procesos que llevan al alumnado a obtener ese rendimiento en las pruebas psicopedagógicas habituales.

El modelo dimensional se basa en una clasificación cuantitativa que mide la pertenencia con mayor o menor intensidad a una categoría diagnóstica. La alternativa transdiagnóstica se basa en la constatación de que las distintas dificultades o patologías comparten, en muchas ocasiones, mecanismos o procesos. Sauer-Zabala et al. (2017) hablan de constructos “mecanicamente transdiagnósticos”, que serían aquellos que permiten identificar los procesos que contribuyen al inicio y mantenimiento de los distintos trastornos y dificultades de aprendizaje. Esta identificación de los

3. La comorbilidad se refiere a la coexistencia de dos o más enfermedades en un mismo individuo, generalmente relacionadas.

mecanismos implicados permite una mejor adecuación de los tratamientos e intervenciones.

No existe todavía investigación suficiente para evidenciar la eficacia de una evaluación e intervención transdiagnóstica asociada a las dificultades de aprendizaje. Sí sabemos, como hablamos en el apartado anterior, que es muy frecuente la comorbilidad de dificultades de aprendizaje con problemas emocionales. Y sí existen estudios (Barlow et al. 2011) que apuntan a que el tratamiento ajustado a los mecanismos transdiagnósticos de los trastornos emocionales, obtiene resultados de eficacia y eficiencia empíricamente demostrados. Por tanto, una de las vertientes que deberíamos incluir en los tratamientos, incluso preventivos, de las dificultades de aprendizaje, es el bienestar emocional de todo el alumnado.

Es necesario ir más allá de la mera presencia de sintomatología y tomar en consideración otras variables relacionadas con las características personales de la persona evaluada, así como los diferentes contextos en los que se manifiesta el problema. Para ello, es necesario evaluar una amplia gama de variables que podrían estar implicadas, concibiendo así la evaluación psicopedagógica como un proceso dinámico de toma de decisiones y contraste de hipótesis, comenzando por instrumentos de amplio espectro para, posteriormente, ir centrando la atención en aquellas áreas donde se localicen las dificultades concretas, utilizando para ello instrumentos más específicos (Carrasco, 2013; Fernández-Ballesteros et al., 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, haremos dos propuestas que pueden arrojar buenos resultados en el acercamiento a las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva transdiagnóstica. Una de ellas es la utilización sistemática del SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes).

El SENA (Fernández-Pinto et al. 2015) es un instrumento dirigido a la detección de problemas emocionales y de conducta entre los 3 y los 18 años.

Recoge aspectos transdiagnósticos presentes en multitud de expresiones clínicas y subclínicas, partiendo de la comorbilidad como un perfil habitual en las dificultades de niños y adolescentes. De este modo valora las siguientes dificultades:

- ▶ Problemas interiorizados: depresión, ansiedad, ansiedad social, quejas somáticas, obsesión-compulsión y sintomatología postraumática.
- ▶ Problemas exteriorizados: hiperactividad e impulsividad, problemas de atención, agresividad, conducta desafiante, problemas de control de la ira, conducta antisocial.
- ▶ Problemas específicos: retraso en el desarrollo, problemas de la conducta alimentaria, problemas de aprendizaje, esquizotipia, consumo de sustancias...

Como se ve, hace un intento de compatibilizar categorías y dimensiones. También permite detectar áreas de vulnerabilidad que predisponen al evaluado a presentar problemas más severos. Algunas de estas áreas son los problemas de regulación emocional, la rigidez, el aislamiento, la búsqueda de sensaciones o las dificultades de apego.

Asimismo, evalúa la presencia de varios recursos psicológicos que actúan como factores protectores ante diferentes problemas y que pueden utilizarse para apoyar la intervención. Algunos de estos recursos evaluados por el SENA son la autoestima, la integración y competencia social, la inteligencia emocional o la conciencia de los problemas.

Los hallazgos reportados por estudios en muestras clínicas y no clínicas coinciden en que los procesos de regulación emocional adecuados obtienen reducciones significativas en sintomatología ansiógena y depresiva, así como en comportamientos disruptivo (Caqueo-Urizar, et al. 2020). Consecuencia de esto, es la propuesta de la regulación emocional como un elemento transdiagnóstico (Sloan, Hall, Moulding, Bryce, Mildred y Staiger, 2017). Esto también se afirma por parte de investigaciones como las que aporta Caqueo-Urizar, et al. (2020), en el que se utiliza SENA para medir problemas de regulación emocional como elemento transdiagnóstico.

Una vez detectados los problemas que pueden estar compartiendo el espacio de las propias categorías de dificultades de aprendizaje o necesidades educativas, recomendamos utilizar una segunda herramienta de evaluación que permite un diagnóstico dinámico y procesual del desempeño en los procesos de aprendizaje.

El **DNCAS** (Das-Nagliery Cognitive Assesment System) se basa en la Teoría PASS de la Inteligencia (Das, Naglieri, Kirby, 1994). El modelo PASS entiende de la inteligencia como procesamiento de la información. La inteligencia pasa a caracterizarse por su carácter dinámico y no como una habilidad o capacidad estática. Se parte de los estudios de Luria que describen tres unidades funcionales cerebrales. La primera unidad funcional, localizada en el tronco cerebral y en algunas partes del lóbulo frontal, tiene como función la regulación del proceso de atención. La segunda unidad funcional, localizada en los lóbulos occipitales, parietales y fronto-temporales, codifica la información utilizando los procesamientos simultáneo y secuencial. Por último, la tercera unidad funcional está localizada en el lóbulo frontal y se encarga del proceso de planificación, la regulación y la estructuración de las actividades cognitivas.

La Teoría PASS presenta un modelo basado en tres unidades básicas de funcionamiento cognitivo: el input o entrada de la información, el procesamiento central y el output o respuesta. Es en el procesamiento central de la información recibida donde tiene lugar el procesamiento de la información, para la que entran en juego los cuatro procesos cognitivos descritos anteriormente: Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial. A estos procesos se suma el contexto, el conocimiento basado en la experiencia y en el aprendizaje previo, además del mundo emocional y las motivaciones.

La evaluación con el DNCAS nos ofrece un perfil de desempeño dinámico, en el que se muestra el nivel de desarrollo de cada uno de los cuatro procesos implicados en el aprendizaje. Estos cuatro procesos subyacen a todas las dificultades o potencialidades de aprendizaje y permiten entender por qué se produce el mal desempeño en las pruebas de competencia o curriculares. Además, analizando cualitativamente las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las subpruebas, aporta información acerca de la incidencia emocional en los resultados.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática presentada en este artículo indica que el modelo transdiagnóstico puede ser una herramienta útil para la evaluación de las dificultades de aprendizaje. La utilización de medidas transdiagnósticas permite una evaluación más completa y precisa de los procesos cognitivos subyacentes a las dificultades de aprendizaje, lo que puede tener importantes implicaciones para la práctica clínica y la investigación futura. Sin embargo, se requiere más investigación para determinar la validez y la fiabilidad de las medidas transdiagnósticas utilizadas en la evaluación de las dificultades de aprendizaje y para replicar los hallazgos encontrados en estudios con muestras más grandes y representativas de la población en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Barlow, D.H., Farchione, T.J., Fairholme, C.P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L.B. Y Eh-renreich-May, J. (2011). Protocolo unificado para el tratamiento unificado transdiagnóstico de los trastornos emocionales. Manual del terapeuta y del paciente (Jorge Osma y Elena Crespo, trad., 2015) Madrid. Alianza Editorial.
- Carrasco, M. A. (2013). La evaluación clínica: introducción a los aspectos conceptuales y técnicos básicos. En M. A. Carrasco, I. Ramírez, & M. V. del Barrio (Eds.), *Evaluación Clínica. Diagnóstico, formulación y contrastación de los trastornos psicológicos* (pp. 3-40). Madrid: Sanz y Torres.
- Deaño, M. (2005). DN: CAS (Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva): adaptación española. Ourense: Gersam.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence. *Spanish Journal of Psychology*, 1(1), 12-24.
- Estévez Gutiérrez, A.; Ramos Cejudo, J.; Salguero Noguera, J.M. (2015). Tratamiento transdiagnóstico de los desórdenes emocionales. Síntesis.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual técnico. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández-Guzmán, L.; Contreras-Valdez, J.A. y Freyre, M.A. (2018): ¿Categorías y dimensiones? Hacia un tratamiento transdiagnóstico de la psicopatología alimentaria. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 10 (2), 232-245.
- Martín, I., Barba, M.J., Lázaro C., Cuenca J.; Samaniego, E. Prevención de los problemas socio-emocionales en los centros educativos. Una propuesta de intervención psicoeducativa. *Revista AOSMA*, 3, 2022, 33-66.
- Mirapeix, C. (2017): La integración más allá del diagnóstico: aplicaciones de los nuevos modelos transdiagnósticos. *Revista de psicoterapia*, 28(108), 15-38. n° 108
- <https://doi.org/10.33898/rdp.v28i108.198>
- NAGOVITCH, P. (14 de diciembre de 2021) Los trastornos mentales en niños y adolescentes se triplican con la pandemia: "Pensaba en el suicidio cada día, cada noche".
- <https://elpais.com/sociedad/2021-12-14/los-trastornos-mentales-en-ninos-y-adolescentes-se-triplican-con-la-pandemia-pensaba-en-el-suicidio-cada-dia-cada-noche.html>
- Olivares Rodríguez, José; Olivares Olivares, Pablo J. (2022). Intervención psicológica transdiagnóstica. Ediciones Pirámide.
- Osma, J., García, A. (2021) Perspectivas Transdiagnósticas en Psicoterapia. FOCAD. Formación continuada a distancia. Consejo General de la Psicología de España. Edición 45. ISSN 1989-3906.

Sánchez-Sánchez, F., Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Carrasco, M. A., & del Barrio, V. (2016). SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 23-34.

Sauer-Zavala, S., Gutner, C.A., Farchione, T.J., Boettcher, H.T., Bullis, J.R. y Barlow, D.H. (2017). Current Definitions of “Transdiagnostic” in Treatment Development: A Search of Consensus. *Behavior Therapy*, 48 (1), 128-138.

SAVE THE CHILDREN (2021) Informe crecer saludable(mente). Un análisis sobre la salud men-tal y el suicidio en la infancia y adolescencia.

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/202112/Informe_Crecer_saludablemente_DIC_2021.pdf

UNICEF (2021) Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/SOWC2021_ExecSum_SP_PRINT.pdf



PROPUESTA PRÁCTICA DE IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: CRONOGRAMA

Autoría:

Helena Barrena

Iratxe Etxabe

Isabel Ruiz de Temiño

Rakel Sueskun

Maitane Zubillaga

Resumen:

El objeto del presente documento surge de la necesidad de clarificar los pasos que se pueden seguir a la hora de implementar el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se pretende hacer una propuesta práctica que se pueda llevar a cabo en los centros educativos. Iniciamos con una aclaración de conceptos para pasar al desarrollo de un cronograma que nos ayude en la planificación, seguimiento y evaluación de acciones a lo largo del curso escolar. Así mismo, hace énfasis en la puesta en valor del intercambio de buenas prácticas en los centros educativos. Se trata de una herramienta de calidad e innovación educativa que promueve una mejora de la competencia docente.

Palabras Clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Innovación educativa, Cronograma, Inclusión, Personalización, Barreras para el aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta parte de la necesidad de acercar la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Dicha propuesta viene fundamentada en la exigencia normativa, formativa e innovadora que requiere la labor docente. A nivel normativo la Agenda 2030 reconoce el potencial que tiene el DUA para contribuir a lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4): «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos» (Alba, 2018).

Por otro lado, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que plantea que una de las vías de mejora debe ser la formación del profesorado en paradigmas de referencia creados para atender a la diversidad de estudiantes, especialmente, el diseño universal para el aprendizaje. Así mismo, y siguiendo la estela de referencias normativas que encuadran nuestro trabajo, a nivel autonómico las Instrucciones de inicio de curso 2022 - 2023 (Resolución 231/2022, de 10 de junio) reconocen el paradigma contextual desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje que promueve *“una flexibilización del currículo, para que éste sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores”*.

Por lo tanto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo que reconoce la diversidad de los discentes y promueve estrategias en el

proceso de enseñanza-aprendizaje que dan cabida a la diferencia y propician respuestas flexibles en contextos educativos diversos (Alba, 2012). En el proceso educativo es necesario considerar diversos a todos los alumnos (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012) y no olvidar que los niveles de competencia curricular en un aula son diferentes, lo que exige una gran riqueza de estrategias para llevar a cabo una respuesta educativa de calidad.

En este sentido, concepto de Diseño Universal para el aprendizaje se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (Elizondo, 2020). Es un enfoque que facilita el enriquecimiento, flexibilización e individuación del diseño del currículo para reducir las posibles barreras para el aprendizaje y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y siendo conscientes de las dificultades que tenemos como docentes en el acceso a este nuevo enfoque, es pertinente facilitar una vía o guía de acceso a este modelo que acerquen a los equipos directivos y al profesorado a su implementación en los centros educativos de Navarra en cualquier etapa educativa. En nuestra propuesta facilitamos una tabla aclaratoria sobre conceptos clave del DUA, una propuesta de implementación y recursos para llevar a cabo un primer acercamiento a la aplicación del DUA en las aulas.



ACLARANDO CONCEPTOS:

Cuando hablamos acerca de un tema es indispensable establecer un lenguaje común. A continuación recogemos en una tabla los conceptos que consideramos fundamentales.

Imagen 1: Integración versus Inclusión.

ENFOQUE DUA: ACLARANDO CONCEPTOS		
INTEGRACIÓN	VS	INCLUSIÓN
Dicotomía normal- anormal.		Toma como norma la variabilidad humana .
Acepta la diferencia .		La diferencia , como un factor de enriquecimiento del aprendizaje.
La respuesta educativa puede ser segregadora , en algunos casos sin presencia y/o participación en el aula en aras a la consecución de un aprendizaje concreto.		Supone la presencia, participación y progreso de todo el alumnado .
Se centra en el déficit y las necesidades del alumnado		Se centra en las capacidades del alumnado y las barreras para el aprendizaje presentes en el contexto.
Propone alternativas para el alumnado "que no llega".		Proporciona opciones múltiples para la motivación y compromiso , múltiples formas de representación y de acción y expresión .
Se basa en un diseño curricular rígido .		El diseño curricular es flexible , proporcionando múltiples opciones a todo el alumnado para evitar la necesidad de adaptaciones del mismo
Las adaptaciones curriculares son la forma de atender a la diversidad, entendida como el alumno/ la alumna o grupo que "no llega".		En caso necesario se proponen " ajustes razonables ": adaptaciones proporcionadas a las necesidades reales del alumnado.
Las propuestas de apoyo son prioritariamente fuera del aula .		Apoyo dentro del aula mediante Docencia Compartida .
Metodologías centradas en el proceso de enseñanza: el docente al centro .		Metodologías centradas en el papel activo del alumnado: el aprendiz al centro
Supone una individualización de la enseñanza, el apoyo a alumnado concreto; en la adecuación de la enseñanza a un alumno/a en particular; al diagnóstico y tratamiento de necesidades singulares desde una perspectiva terapéutica; en apoyos desarrollados a la manera "uno a uno". (García, 2016).		Personalización de la enseñanza. El aprendizaje personalizado es único, es vivencial y está centrado y contextualizado en la persona (Elizondo, 2020).

PROPUESTA DE CRONOGRAMA PARA IMPLEMENTAR EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

El cronograma que a continuación se expone pretende ser una herramienta para guiar la implementación del DUA en los centros educativos. En un primer acercamiento a su implementación se considera conveniente que, una vez identificadas las barreras de aprendizaje, se prioricen a nivel de centro cuál o cuáles son las que se pretenden eliminar y, a partir de ahí, se planifique la intervención con ayuda del cronograma.

Imagen 2: Esquema cronograma introducción enfoque DUA.

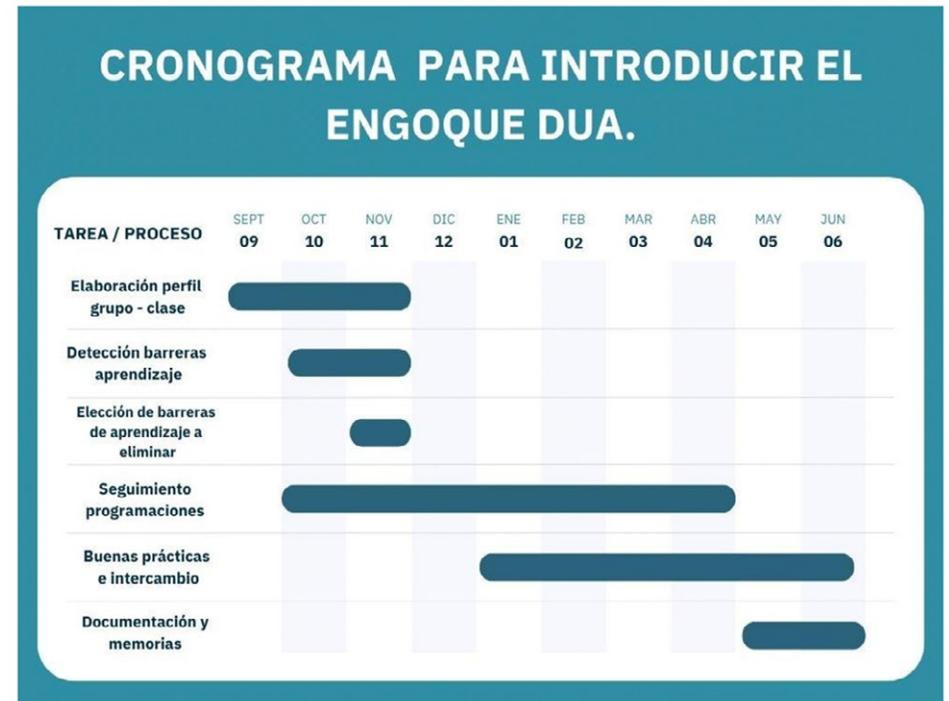
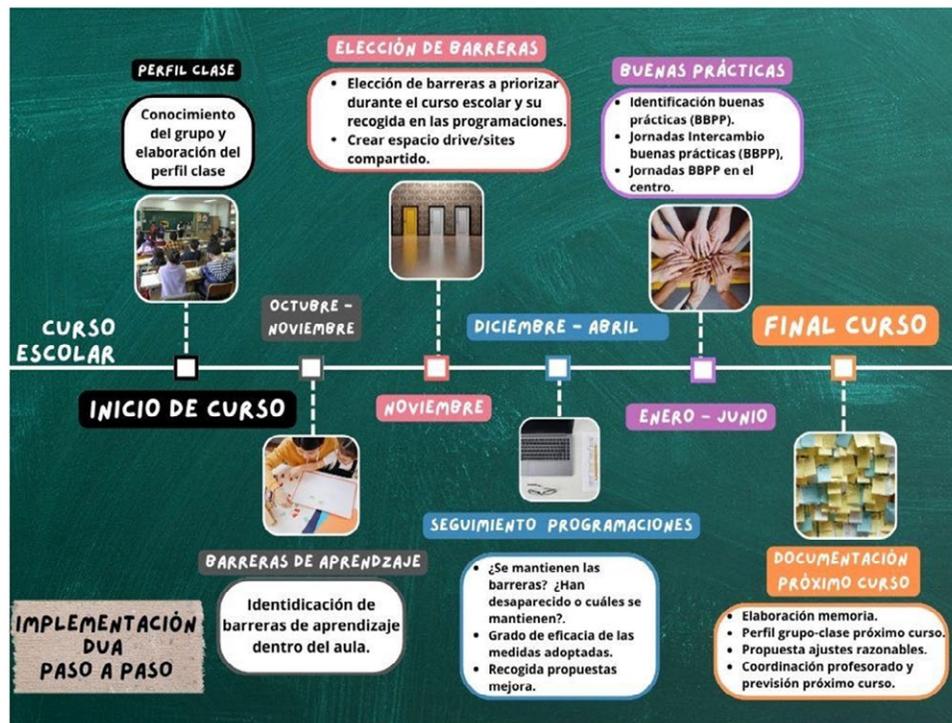


Tabla 1: Seguimiento de acciones.

Acciones	Responsable	Temporalización	Estado	Documentos de apoyo
Conocimiento de la clase. Elaboración del perfil de clase.	Tutor/a y Equipo Docente	Inicio de curso	En proceso -	https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2023/04/DUAA23c.pdf Anexo I
Identificación de las barreras del aula	Tutor/a y Equipo Docente		No iniciado -	https://www.antonioamarquez.com/el-informe-de-evaluacion-de-las-necesidades-del-aula/
Elección de barreras que priorizamos en la escuela.	Jefatura de Estudios y UAE		No iniciado -	https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/files/2021/02/DUA-1-Antonio-Marquez.pdf Diapositiva 32: Plantilla para eliminar barreras de alta probabilidad Diapositiva 31: Rutina para eliminar barreras de alta probabilidad
Creación de un espacio compartido	Equipo directivo		No iniciado -	Drive, Sites, Educa
Elaboración de un documento compartido de recogida de información	Equipo directivo		En proceso -	Documentación propia centro
Seguimiento de las programaciones: ¿ se mantienen las barreras? ¿Han desaparecido?; ¿Cuáles?; Grado de eficacia de las medidas adoptadas	Jefatura de Estudios y Orientación	Durante el curso	No iniciado -	Documentación propia centro
Recogida de propuestas de mejora y	Equipo Directivo y		No iniciado -	Documentación propia centro
⋮				
Acciones	Responsable	Temporalización	Estado	Documentos de apoyo
toma de decisiones	Orientación			
Identificación de Buenas Prácticas(BBPP)	Orientación	Enero y junio	Realizado -	Documentación propia centro
Planificación Jornadas de Intercambio de BBPP	Equipo Directivo		No iniciado -	Guía metodológica para la transformación global de los centros educativos hacia una educación inclusiva
Realización de Jornadas de BBPP	Claustro		No iniciado -	F 0.4 Organización de una jornada de Buenas Prácticas
Realización de la memoria que recoja el perfil del grupo clase y las actividades e iniciativas que se han puesto en marcha para personalizar la enseñanza y minimizar las barreras de alta frecuencia, así como el grado de eficacia de las mismas.	Claustro	Al final de curso	No iniciado -	Documentación propia centro
Recogida y valoración del documento que recoja los ajustes razonables propuestos para el alumnado.	UAE		No iniciado -	Documentación propia centro
Realización de reuniones para compartir la información con el equipo docente del curso próximo.	Equipo Directivo y UAE	Al final de curso	No iniciado -	Documentación propia centro
Previsión del trabajo de cara al curso próximo.	Equipo Directivo y Orientación		Realizado -	PGA/Memoria



Imagen 3: Implementación DUA paso a paso.



CONCLUSIONES

En los centros educativos estamos trabajando durante estos cursos en una transformación de la mirada hacia una plena inclusión. Esto requiere de un cambio de mirada y de proceso de autoformación que parta de una clarificación de los conceptos que todo el profesorado tiene que manejar para ir caminando en esta dirección. En este documento hemos querido recoger de manera clara las principales características que impregnan el modelo DUA, destacando su manera de entender la diversidad y las consecuencias que esto implica en nuestro contexto educativo.

Por otro lado, como especialistas de Orientación Educativa y respondiendo a las exigencias normativas, formativas y de innovación hemos querido facilitar el camino a recorrer en la transformación hacia centros educativos inclusivos mediante este cronograma. Es una herramienta que ayuda a visualizar, analizar, planificar y organizar las tareas vinculadas a la toma de conciencia de la propia realidad del centro, así como a las transformaciones necesarias en el contexto educativo.

Entendemos, por lo tanto, el intercambio de buenas prácticas como una manera primordial en la mejora educativa, en el trabajo en red con otros profesionales e instituciones, como herramienta potente de innovación educativa y, de la mejora de la competencia docente.

BIBLIOGRAFÍA

Agustí, F.J., Angulo, A., Martí, A., Pérez, N., Tormo, E. y Villaescusa, M. I. (2021). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

<https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/wp-content/uploads/sites/193/2023/04/DUAA23c.pdf>

Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Disponible en:

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

Alba, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata: Madrid.

Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes*. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (374), 21-27.

<https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>

CREENA - ADE (2020). Erasmus+ KA20. Inclus 4 All. Guía metodológica para la transformación global de los centros educativos hacia una educación inclusiva. *Inclus 4 all*.

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

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

Elizondo C. (2020). *En busca de las pautas DUA (diseño universal para el aprendizaje)*. Aula de innovación educativa. 2020, n. 295, septiembre; p. 57-62

García, J. B. (2016). Individualizar vs Personalizar. *Transformar la escuela*.

<https://www.jblasgarcia.com/2016/04/individualizar-vs-personalizar.html>

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

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

Márquez Ordoñez, AA (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje. Orientación educativa e inclusión desde la tele docencia. *Orienta Delegación Málaga*.

<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/files/2021/02/DUA-1-Antonio-Marquez.pdf>

Márquez Ordoñez, AA (2021). Informe de evaluación de las NEaulas. *Si es por el maestro... Antonio Márquez*.

<https://www.antonioamarquez.com/el-informe-de-evaluacion-de-las-necesidades-del-aula/>

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Parrilla, A.; Martínez, E.; Zabalza, M.A. (2012). *Diálogos infantiles en torno diversidad y la mejora escolar*. Revista de Educación, 359, 120-142.

Resolución 231/2022, de 10 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra.



