

TEXTOS DE ORIENTACIÓN



9

ORIENTAZIO TESTUAK



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

9

Coordinación editorial | Argitaratzearen koordinazioa:

Miguel Ibáñez Praderas - Sonia Arístregui Huarte - Cristina Garraza Álvarez - Patricia Díaz Fontenla

© 2026. 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

- 5..... INTRODUCCIÓN
- 6..... ANSIEDAD: ABORDAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y MEDIDAS EDUCATIVAS
Ainhoa Ayerra Nogués, Nahia Enrique Ruiz y Leire Romero Legarreta
- 12 CÍRCULOS DE DIÁLOGO Y CÍRCULOS RESTAURATIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LA DISCIPLINA POSITIVA
María R. Aguirre Sengariz, María Natividad Fernández Larrea, Itziar Goñi Rodríguez, Araceli Herrero Cosgaya y María Carmen Paternain Miranda
- 19 DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DEL PATIO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE CONVIVENCIA Y COEDUCACIÓN
Yolanda Alonso Martirena (en colaboración con la CÁTEDRA-IKASI / UPNA), Mila García Andión y Maider Zalba Loperena
- 25 INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO QUE FINALIZA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL EN NAVARRA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE MEJORA
M^º Lourdes Aparicio Agreda, M^º Reyes Iraola Sáez de Albéniz y Ana José Jacoste Sáez
- 33 LA IA COMO HERRAMIENTA DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA-PROFESIONAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL
Beatriz Martínez Lara y Sonia Peláez Rico
- 39 ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL Y TOMA DE DECISIONES: CUESTIONARIOS VOCACIONALES Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS
Maria Carmen Alos Gil, Beatriz Alzuart Oteiza
- 44 PAUTAS DUA APLICABLES AL AULA: TDAH, TA Y AACC
Sara Echeverría López de Dicastillo, Raquel Pastor Benito, José Luis Pichel Sampedro y Yolanda Rescalvo García
- 50 TUTORÍAS AFECTIVAS: POSIBLE LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA SU IMPLANTACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS
Silvia García Alfaro, Elisabet Luri Lecumberri, Paula Mariscal Sandúa y María Ruiz Viñegas

AURKIBIDEA

- 56 SARRERA
- 57 ANTSIETATEA: HEZKUNTZA TESTUINGURUETAN HELTZEA ETA HEZKUNTZA NEURRIAK
Ainhoa Ayerra Nogués, Nahia Enrique Ruiz eta Leire Romero Legarreta
- 63 ELKARRIZKETA ZIRKULUAK ETA ZIRKULU ERRESTAURATIBOAK LEHEN HEZKUNTZAN: DIZIPLINA POSITIBOTIK
BEGIRATZEA
María R. Aguirre Sengariz, María Natividad Fernández Larrea, Itziar Goñi Rodríguez, Araceli Herrero Cosgaya eta María Carmen Paternain Miranda
- 70 ESKOLAKO JOLASTOKIAREN DIAGNOSTIKO PARTE-HARTZAILEA, BIZIKIDETZAREN ETA HEZKIDETZAREN IKUSPEGITIK
Yolanda Alonso Martirena (NUPeko IKASI katedrarekin lankidetzan), Mila García Andión eta Maider Zalba Loperena
- 76 NAFARROAN LANBIDE HEZIKETA BEREZIA BUKATZEN DUTEN IKASLEEN LANERATZEA. EGUNGO EGOERA ETA
HOBETUNTZA PROPOSAMENAK
M^o Lourdes Aparicio Agreda, M^o Reyes Iraola Sáez de Albéniz eta Ana José Jacoste Sáez
- 84 AA LANBIDE HEZIKETAKO ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALEKO TRESNA GISA
Beatriz Martínez Lara eta Sonia Peláez Rico.
- 90 ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALA ETA ERABAKIAK HARTZEA: BOKAZIOEI BURUZKO GALDE SORTAK ETA
BALIABIDE OSAGARRIAK
Maria Carmen Alos Gil eta Beatriz Alzuart Oteiza
- 95 IKASGELAN APLIKATU BEHARREKO IDU JARRAIBIDEAK: ADHN, IN ETA GMGA
Sara Echeverría López de Dicastillo, Raquel Pastor Benito, José Luis Pichel Sampedro eta Yolanda Rescalvo García
- 101 TUTORETZA AFEKTIBOAK: BALIZKO JARDUKETA ILDOAK, IKASTETXEETAN EZARTZEKOAK
Silvia García Alfaro, Elisabet Luri Lecumberri, Paula Mariscal Sandúa eta María Ruiz Viñegas

INTRODUCCIÓN

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 9** 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 2025-2026.

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 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.

ANSIEDAD: ABORDAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y MEDIDAS EDUCATIVAS

Autoría:

Ainhoa Ayerra Nogués

Nahia Enrique Ruiz

Leire Romero Legarreta

RESUMEN

El texto aborda la ansiedad en el ámbito educativo, su definición, impacto y posibles medidas de intervención. Según el DSM-5 y diversos autores, la ansiedad es una respuesta emocional ante amenazas reales o futuras, que se manifiesta mediante síntomas físicos (palpitaciones, sudoración) y cognitivos (preocupaciones, pensamientos negativos). Aunque en niveles moderados puede ser adaptativa, cuando es excesiva afecta al bienestar y al funcionamiento diario. En el contexto escolar, la ansiedad influye negativamente en el rendimiento académico al disminuir la atención, la concentración y la memoria, afectando también a las funciones ejecutivas como la toma de decisiones. No obstante, niveles moderados de estrés pueden resultar motivadores. Para abordarla, se proponen medidas educativas como la evaluación individualizada, programas de desarrollo de funciones ejecutivas, estrategias de regulación emocional e inteligencia emocional, así como el fomento de la actividad física y protocolos de actuación ante crisis, favoreciendo así el bienestar y aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: Ansiedad, funciones ejecutivas, rendimiento académico, estrategias de autorregulación emocional, estrategias de aprendizaje y actividad física.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la salud mental del alumnado se ha convertido en una de las principales preocupaciones dentro del ámbito educativo debido al aumento de dificultades emocionales relacionadas con el estrés, la ansiedad y el bienestar psicológico. La etapa escolar, especialmente durante la adolescencia, implica numerosos cambios personales, sociales y académicos que pueden generar elevados niveles de presión e inseguridad en los estudiantes. En este contexto, la ansiedad aparece como una respuesta frecuente ante situaciones percibidas como amenazantes o exigentes, pudiendo afectar significativamente tanto al bienestar emocional como al rendimiento académico del alumnado.

Aunque ciertos niveles de activación pueden resultar adaptativos y favorecer la motivación y el afrontamiento de retos, cuando la ansiedad aparece de forma intensa, persistente o desproporcionada puede interferir en procesos cognitivos esenciales como la atención, la memoria, la concentración o la toma de decisiones. Asimismo, puede repercutir negativamente en la convivencia escolar, la participación en el aula y las relaciones sociales del alumnado.

Por ello, los centros educativos desempeñan un papel fundamental en la detección temprana, prevención y abordaje de estas dificultades emocionales. La escuela no solo constituye un espacio de aprendizaje académico, sino también un entorno clave para el desarrollo personal, emocional y social de los estudiantes. En consecuencia, resulta necesario implementar medidas educativas que permitan ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado, promoviendo estrategias de regulación emocional, desarrollo de funciones ejecutivas, hábitos saludables y metodologías que favorezcan el bienestar integral.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el concepto de ansiedad y su impacto en el rendimiento académico, así como presentar diferentes medidas y estrategias educativas orientadas a prevenir y reducir sus efectos en el contexto escolar.

2. DEFINICIÓN DE ANSIEDAD

Existen diferentes definiciones que nos ayudan a detectar las manifestaciones más relevantes entre el alumnado para el constructo de la ansiedad.

Entre ellas destacamos la aproximación propuesta por el DSM V, que entiende que los trastornos de ansiedad son los que comparten características de miedo y ansiedad excesivos, así como alteraciones conductuales asociadas. El miedo es una respuesta emocional a una amenaza inminente, real o imaginaria, mientras que la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura.

Por otro lado, Méndez (2025) define la ansiedad como una respuesta natural que surge ante situaciones de incertidumbre o amenaza. Se presenta a través de reacciones físicas, como palpitaciones, sudoración y tensión muscular, junto con pensamientos y preocupaciones sobre posibles peligros. En niveles moderados, esta respuesta puede ser útil para prepararnos ante desafíos, pero cuando se vuelve constante o excesiva, puede impactar negativamente nuestro bienestar diario y calidad de vida, por lo que es necesario buscar estrategias para manejarla y considerar apoyo profesional (p.1707)

En tercera instancia, autores como Rojo-Ramos, Espinosa-Mogollón, Galán-Arroyo (2024) plantean que la ansiedad se define como una respuesta emocional que se caracteriza por sentimientos de preocupación, temor o inquietud ante diversas situaciones. Esta respuesta puede incluir pensamientos automáticos negativos, preocupaciones excesivas por el juicio o evaluación por parte de los demás, e interpretaciones distorsionadas de las interacciones sociales. Además, la ansiedad puede manifestarse con síntomas somáticos, como palpitaciones, sudoración, temblores, problemas para respirar, náuseas y mareos.

En resumen, concluimos que parte de las características comunes más relevantes de la ansiedad son sintomatología física y pensamientos como distorsiones cognitivas y rumiaciones. Estas manifestaciones afectan directamente al rendimiento académico e integración en el centro educativo requiriendo por parte del centro una respuesta y un abordaje educativo.

3. IMPACTO DE LA ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Un estudio realizado por la Universidad de Navarra sobre la relación entre ansiedad y rendimiento académico concluye que los niveles elevados de ansiedad disminuyen la atención, la concentración y la retención de información, afectando negativamente el rendimiento académico.

Además, la ansiedad puede desencadenar una activación elevada del sistema nervioso simpático, impactando en funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y la toma de decisiones. Este impacto negativo refuerza la importancia de gestionar la ansiedad como un factor esencial para el éxito académico.

Por otro lado, como apunta una revisión sistemática publicada por la Universidad de Almería, varios estudios apoyan la idea de que la relación entre el estrés y el rendimiento académico no es completamente lineal. Mientras que niveles moderados de estrés pueden motivar a los estudiantes a rendir mejor, niveles bajos o elevados de estrés tienden a ser contraproducentes, afectando negativamente su desempeño.

En definitiva, la ansiedad afecta al rendimiento académico por su impacto en la capacidad de atención del alumnado, por lo que la respuesta educativa debe contemplar adaptaciones además de atender las dificultades a nivel emocional, deben estar dirigidas a las funciones ejecutivas como la atención, la inhibición, etc.

Para este propósito, presentamos una serie de medidas educativas que atienden estas cuestiones.

4. MEDIDAS EDUCATIVAS

Como punto de partida, cuando se detecta la presencia de alumnado con cuadros ansiosos, conviene hacer una breve descripción individualizada de las necesidades de cada alumno/a y de su situación personal en coordinación si procede con los servicios de salud, así como con la familia; y en caso necesario incluso la conveniencia de realizar pruebas de evaluación psicopedagógica.

A continuación, una vez definidas las necesidades del/la alumno/a, proponemos diferentes programas y técnicas para poder disminuir por un lado las consecuencias de los cuadros ansiosos en el alumnado y por otro proporcionar una atención más ajustada en caso de crisis.

Para ello sugerimos el abordaje del alumnado desde el desarrollo de las funciones ejecutivas, estrategias de autorregulación emocional, estrategias de aprendizaje y actividad física.

4.1 FUNCIONES EJECUTIVAS

En el artículo publicado en EDUforics (2017), se realiza una aproximación a las principales características del funcionamiento del cerebro adolescente y aporta pautas concretas para trabajar las funciones ejecutivas en esta etapa. Para ayudar a los/as adolescentes a desarrollar sus funciones ejecutivas, se propone trabajar el establecimiento de metas, la planificación, el automonitoreo y la autorregulación. Se recomienda que los objetivos sean significativos para ellos y ellas, dividir las tareas en pasos manejables, revisar periódicamente el propio progreso y reducir distracciones como la multitarea y el uso excesivo de dispositivos electrónicos.

También se destacan actividades que fortalezcan estas habilidades, como el deporte, el yoga, la meditación, la música, el teatro, los juegos de estrategia y los buenos hábitos de estudio, ya que todas ellas favorecen la atención, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el autocontrol.

Moraine (2017) ofrece diferentes estrategias de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en la adolescencia centradas en la atención flexible, memoria operativa y control inhibitorio.

Además, conviene que las medidas también vayan orientadas a dotar al profesorado de estrategias que le ayuden a establecer en su práctica educativa rutinas, anticipación de exámenes y entregas, refuerzos positivos o el control de impulsos con su alumnado.

Por último, el EOEP Específico de DEA, TEL y TDA de la Comunidad de Madrid (López, N., et al. 2024) ha diseñado un programa para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la Educación Secundaria Obligatoria.

4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL: ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y PSICOEDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

Conocer y trabajar las estrategias de regulación emocional tiene diferentes beneficios para el control de la ansiedad del alumnado. Entre estos beneficios cabe destacar la mejora de la atención, ya que baja su nivel de preocupación en aquello que le produce ansiedad para poner el foco en la tarea; y por el otro, el favorecimiento del bienestar propio. Solamente el hecho de sentirse capaz de mejorar las emociones propias ya significa una reducción en los niveles de ansiedad y aumenta la seguridad personal.

Estas estrategias se pueden trabajar de forma práctica de diferentes maneras: enseñando a poner nombre a las emociones, usando técnicas de respiración o pausas, realizando ejercicios de atención plena, fomentando una reflexión después de un conflicto o construyendo espacios de expresión sin juicio.

En definitiva, cuando el alumnado aprende a gestionar sus emociones, no solo mejora su comportamiento, sino también su capacidad real de aprender y convivir.

Berking (2010) propone un modelo integrativo al que llama Afrontamiento Adaptativo de las Emociones (Adaptive Coping with Emotions, ACE) que parte de la premisa por la cual las habilidades para modificar las emociones en la dirección deseada y/o para aceptar y tolerar las emociones indeseadas son esenciales para la salud mental, y conceptualiza la regulación emocional adaptativa como la interacción de nuevas habilidades específicas de regulación emocional; ser consciente de las propias emociones y del procesamiento emocional; identificar y etiquetar emociones; interpretar las sensaciones corporales relacionadas con emociones correctamente; entender los mensajes de las emociones; darse apoyo a uno mismo en situaciones emocionalmente estresantes o intensas; aceptar las emociones; tolerar las emociones negativas; enfrentarse a situaciones emocionalmente estresantes o angustiosas para alcanzar metas más importantes; o modificar activamente las emociones negativas para sentirse mejor.

Por otro lado, para trabajar la conciencia emocional, la Rueda de las emociones supone un recurso muy útil. Se trata de una clasificación de las di-

ferentes emociones que permite al alumno identificar qué siente en cada momento y de dónde procede ese sentimiento.

En cuanto a la atención plena, se contemplan mindfulness respiración diafragmática, técnicas de manejo de ansiedad, metodologías activas que contribuyen a desarrollar funciones cognitivas de orden superior que contribuyen a la autorregulación emocional.

Desde el Programa aulas felices desarrollado por el equipo SATI de Zaragoza se incluye una batería de actividades orientadas a incorporar en el aula los avances de la psicología positiva mediante actividades de atención plena y de desarrollo de fortalezas personales.

4.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Según se señala Ruiz (2020) en el libro *Aprendiendo a aprender*, emplear estrategias de aprendizaje adecuadas, respaldadas por los últimos estudios en psicología cognitiva y neurociencia, puede reducir significativamente los niveles de ansiedad.

Estas estrategias se basan, en primer lugar, en prestar atención de manera eficaz, ajustando el desempeño a la teoría de la carga cognitiva. Esta teoría sostiene que la memoria de trabajo, encargada de procesar la información a la que atendemos en cada momento, tiene una capacidad limitada. Por ello, es fundamental eliminar los distractores irrelevantes para el aprendizaje, como la música o los entornos ruidosos, así como organizar el estudio en intervalos breves y concentrados, por ejemplo, mediante la técnica Pomodoro, que alterna periodos de trabajo con descansos.

En segundo lugar, se recomienda utilizar estrategias de elaboración consciente en lugar de aquellas basadas únicamente en la repetición. Estas estrategias permiten integrar la nueva información con los conocimientos previos, lo que facilita su comprensión y posterior recuperación; para aplicarlas, se recomienda realizar actividades que impliquen poner en práctica funciones cognitivas de orden superior, tal como se especifica en la taxonomía de Bloom revisada por Anderson, como analizar casos prácticos, elaborar mapas conceptuales, comparar teorías, resolver problemas

aplicados o explicar el contenido con palabras propias, por ejemplo mediante la técnica Feynman.

Por último, se aconseja emplear técnicas de evocación espaciada o entrelazada en lugar de estudiar de forma masificada o en bloques, ya que han demostrado ser especialmente eficaces. Estas consisten, por un lado, en intentar recuperar el contenido de aprendizaje tras dejar pasar un tiempo que permita cierto olvido, de modo que, tras recibir retroalimentación, aquello que no se logra evocar o se recuerda de forma incorrecta se convierte en el foco del repaso; y, por otro lado, en alternar distintos contenidos en lugar de abordarlos de manera continua, de forma que se estudia un tema, luego otro, y posteriormente se vuelve a evocar ambos de manera intercalada. Para aplicar estas estrategias, pueden utilizarse herramientas como Anki o Quizlet, que facilitan la práctica de la evocación espaciada mediante tarjetas de memoria, así como la realización de autoevaluaciones periódicas sin consultar los apuntes. Estas estrategias no solo mejoran la retención, sino que también permiten al estudiante evaluar su propio desempeño, reduciendo la incertidumbre y, en consecuencia, la ansiedad.

4.4 ACTIVIDAD FÍSICA

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el ejercicio físico es una herramienta fundamental para prevenir enfermedades crónicas y mejorar la salud general, mientras que el sedentarismo aumenta el riesgo de padecerlas. Numerosas investigaciones demuestran que practicar actividad física de forma regular puede prolongar la esperanza de vida, mejorar el funcionamiento del organismo y favorecer el bienestar físico, mental y social. También se ha comprobado que el ejercicio físico es eficaz como complemento en el tratamiento de trastornos mentales como la depresión, la ansiedad, el estrés, la esquizofrenia o el TDAH. Sus beneficios incluyen la reducción de síntomas, la mejora del estado de ánimo, la memoria, la concentración y la calidad de vida. Los ejercicios de intensidad moderada o vigorosa, especialmente los aeróbicos, de fuerza o combinados, son los más recomendables, aunque prácticas como el yoga, pilates o taichí también resultan positivas. Por ello, se considera necesario incluir el ejercicio físico en las guías clínicas y que este sea supervisado.

La actividad física (AF), además de generar un efecto beneficioso sobre determinados también puede mitigar la inflamación o favorecer una respuesta antiinflamatoria, incrementar la actividad de las células inmunes y estimular el desarrollo de proteínas neuroprotectoras. (Del Valle, 2025).

Fomentar que en la medida de lo posible el desplazamiento a las actividades complementarias favorezca la actividad física. Disponer de espacios y actividades en el centro que fomenten la actividad física.

5. CONCLUSIONES

La ansiedad es una respuesta emocional habitual ante situaciones de amenaza o incertidumbre, pero cuando aparece con intensidad elevada o de forma continuada puede perjudicar seriamente al alumnado.

En el ámbito educativo, afecta al rendimiento académico al reducir la atención, la concentración, la memoria de trabajo y la capacidad de tomar decisiones, además de dificultar la participación y la integración escolar. No obstante, niveles moderados de activación pueden resultar útiles como impulso motivador ante determinadas tareas o retos académicos.

Como conclusión, los centros educativos deben asumir un papel activo en la prevención y abordaje de la ansiedad mediante actuaciones individualizadas y coordinadas con familias y profesionales sanitarios. Resulta especialmente eficaz combinar programas de funciones ejecutivas, educación emocional, estrategias de estudio basadas en la evidencia, promoción de la actividad física y protocolos claros ante situaciones de crisis. De este modo, no solo se reduce el malestar emocional del alumnado, sino que también se favorece su bienestar integral, la convivencia escolar y un aprendizaje más eficaz.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, A. (2013). Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 107–130.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475176>

Casares García, M. de los Á. (2024). *Evaluación de la depresión y ansiedad en adolescentes en contextos educativos* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Rioja.

<https://investigacion.unirioja.es/documentos/673e31defdc59b138fb3163b>

EDUforics. (2017, septiembre 12). *El cerebro adolescente: Cómo desarrollar las funciones ejecutivas durante la educación secundaria*. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica, Fundación SM.

<https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/educacion-inclusiva-y-de-calidad/neurociencias-y-aprendizajes-esenciales/-adolescente-desarrollar-las-funciones-ejecutivas-la-educacion-secundaria/>

García-Blanc, N., Gomis, R., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2025). Explorando la relación entre ansiedad, estado, género y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 49, 193–213.

<https://doi.org/10.15581/004.49.009>

López, N., Velázquez, C., & Villafranca, A. (2024). *Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas: Educación secundaria obligatoria* (Versión 1). EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH, Comunidad de Madrid.

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/funciones-ejecutivas-en-eso>

Del Valle Soto, M. (2025). Salud mental a través del ejercicio físico. *Archivos de Medicina del Deporte: Revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, 42(226), 65–66.

<https://doi.org/10.18176/archmeddeporte.00198>

Méndez Carpio, C. R., Pisco Zambrano, O. E., & Abril Sotomayor, J. E. (2025). La ansiedad como trastorno emocional influyente en el rendimiento académico. *Arandu UTIC*, 12(1), 1704–1720.

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.703>

Moraine, P. (2017). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Narcea.

Pérez, J. (2021). Impacto de la psicología en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229–241.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>

Torres Moreno, L., & Moya Higuera, J. (2023). Las funciones ejecutivas como factor de protección ante eventos vitales estresantes: Una revisión sistemática. *Revista Clínica Contemporánea*, 14, 1–10.

<https://doi.org/10.5093/cc2023a1>

CÍRCULOS DE DIÁLOGO Y CÍRCULOS RESTAURATIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LA DISCIPLINA POSITIVA

Autoría:

María R. Aguirre Sengariz

María Natividad Fernández Larrea

Itziar Goñi Rodríguez

Araceli Herrero Cosgaya

María Carmen Paternáin Miranda

RESUMEN

El presente artículo analiza la implementación de los círculos de diálogo y los círculos restaurativos en Educación Primaria desde la perspectiva de la disciplina positiva. Se proponen estas prácticas como estrategias pedagógicas que favorecen la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fortalecimiento del sentido de pertenencia en el aula. A través de un enfoque basado en el respeto mutuo, la amabilidad y la firmeza, los círculos de diálogo se presentan como espacios preventivos de comunicación y construcción colectiva, mientras que los círculos restaurativos se abordan como herramientas formativas para la gestión de conflictos y la reparación del daño. El artículo ofrece una breve aproximación al marco conceptual y orientaciones prácticas para su aplicación en contextos escolares, destacando su impacto en la creación de ambientes seguros, participativos y democráticos, coherentes con una disciplina centrada en el aprendizaje y la responsabilidad compartida.

Palabras clave: disciplina positiva, círculo de diálogo, círculo restaurativo, convivencia escolar, cohesión grupal, bienestar emocional.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestras aulas cada vez existe una mayor diversidad de alumnado a todos los niveles: social, cultural, económico, religioso, diferentes modelos familiares y diferentes necesidades específicas de apoyo. Esto supone un gran desafío para la convivencia escolar.

Los problemas de convivencia en este nuevo contexto han aumentado considerablemente en los últimos años en Educación Primaria, iniciándose en edades cada vez más tempranas situaciones de acoso, ciberacoso y de agresión.

Por ello, es necesario establecer estrategias que promuevan el respeto, la empatía y la autorregulación y desde la propia Asesoría de Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra se promueve el uso de círculos restaurativos para abordar estas situaciones. Partiendo de la disciplina positiva como modelo educativo basado en el respeto mutuo, en este artículo se plantea el uso de círculos de diálogo y restaurativos como herramientas coherentes con este enfoque.

Se considera oportuno establecer una clara diferenciación entre los círculos de diálogo y los círculos restaurativos. Boqué (2023) hace referencia a las prácticas restaurativas para englobar los diferentes círculos. En este sentido, resulta fundamental que el alumnado reciba una formación previa en el uso de los círculos de diálogo, ya que estos constituyen la base necesaria para poder aplicar de manera adecuada los círculos restaurativos.

2. ¿QUÉ SON LOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO?

Los círculos de diálogo se pueden definir como espacios diseñados para construir comunidad y prevenir conflictos. Son espacios estructurados de comunicación respetuosa en los que los y las participantes tienen voz y son escuchadas. Su objetivo principal no es resolver un problema específico, sino crear un entorno de confianza donde todas las personas se sientan vistas y escuchadas.

Tal como señala Boqué (2023), un círculo es una reunión de personas que se comunican cara a cara. Su finalidad es proactiva: construir relaciones

positivas pasando del “yo” y “tú” al “nosotros”, con el objetivo de explorar conjuntamente cuestiones de su incumbencia.

Entre las características y fases principales del círculo (Pranis, 2006):

- Son conducidos por una persona.
- Fase 1 apertura, donde se crea un clima seguro y se recuerdan las normas del círculo.
- Fase 2 conexión o desarrollo, momento en el que las personas comparten emociones, ideas o experiencias mediante la escucha y el respeto mutuo.
- Fase 3 cierre, orientado a recoger aprendizajes, reforzar el sentimiento de pertenencia y concluir con una reflexión o compromiso común.

Los círculos de diálogo, desde el enfoque de la disciplina positiva, promueven el respeto mutuo y favorecen la conexión antes de la corrección, fortaleciendo así las relaciones y la convivencia dentro del aula. Esta metodología contribuye a generar un clima emocional seguro, al tiempo que fomenta una mayor participación del alumnado y refuerza el sentido de pertenencia al grupo. Su aplicación puede integrarse de manera cotidiana en distintos momentos de la vida escolar, como al inicio de la jornada, en el cierre de la semana o en espacios de reflexión grupal, convirtiéndose en una herramienta valiosa para el acompañamiento emocional y el desarrollo de la comunidad educativa.

3. ¿QUÉ SON LOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS?

Los círculos restaurativos tienen su origen en prácticas de justicia restaurativa, en las que se buscaba soluciones para el bienestar de las dos partes en un conflicto. Se permite a ambas partes la expresión de sus emociones y su punto de vista ante el conflicto, confiando en que la otra parte amplíe su mirada al escuchar al contrario.

Según Pranis (2006), los círculos restaurativos son un proceso estructurado de diálogo que reúne a las personas implicadas en un conflicto o situación

de daño para compartir perspectivas, expresar emociones, asumir responsabilidades y buscar soluciones orientadas a la reparación y al fortalecimiento de las relaciones. Desde este enfoque, el objetivo no es castigar, sino restaurar el bienestar individual y grupal mediante la escucha, la empatía y la participación de todas las personas afectadas.

Principios restaurativos en los que se basa:

- Responsabilidad de todos/as y cada uno/a de los miembros del grupo
- Empatía. La expresión de las emociones de todos los miembros del grupo pretenden crear un ambiente empático que favorezca la búsqueda de soluciones y el bienestar del grupo
- Reparación del daño. La solución de la situación está en el bienestar de todos los miembros y en la reparación de aquello que se ha dañado, bien sea algo material como algo inmaterial.

Características de los círculos restaurativos

- Enfoque formativo del conflicto: se entiende el conflicto como una oportunidad de aprendizaje, siendo una ocasión para que cada persona vea en sí misma la responsabilidad de lo que ha sucedido, qué parte es de cada cual y qué se puede hacer para mejorar la situación. Es importante esta visión y transmitirla así al grupo y a cada uno de los miembros y ayudar a que los diálogos vayan en esa dirección.
- Rol de la figura adulta: el adulto que acompaña al grupo se presenta como guía y facilitador, no juez. No juzga lo que escucha, solo repite palabras haciendo entender que ha comprendido lo que expresan facilitando así mayor diálogo de cada una de las personas.

Los círculos restaurativos, en coherencia con la disciplina positiva, favorecen en Educación Primaria el desarrollo de la autorregulación emocional, al ayudar al alumnado a reconocer y gestionar sus emociones y buscar soluciones desde la calma. Asimismo, promueven la comprensión del impacto de las propias acciones en los demás y en el entorno, fomentando la responsabilidad y la reparación del daño causado. Todo ello contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales, mejorando la convivencia y

consolidando relaciones basadas en el respeto, la empatía y el sentido de pertenencia al grupo.

4. DIFERENCIAS ENTRE CÍRCULOS DE DIÁLOGO Y CÍRCULOS RESTAURATIVOS.

Los círculos restaurativos son un tipo de círculo de diálogo. Las diferencias principales se recogen en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS	CÍRCULO DE DIÁLOGO	CÍRCULO RESTAURATIVO
Finalidad	Fortalecer la convivencia, la conexión y el sentido de pertenencia del grupo.	Abordar conflictos, reparar daños y restaurar las relaciones afectadas.
Momento de aplicación	Antes de que surjan conflictos, con carácter preventivo y proactivo.	Después de un conflicto o situación de daño, con carácter reactivo y reparador.
Intencionalidad	Favorecer la escucha, la participación y la creación de vínculos positivos.	Promover la responsabilidad, la reflexión y la reparación del daño causado.
Participantes	Habitualmente participa todo el grupo o aula.	Participan las personas implicadas directa o indirectamente y, cuando procede, personas de apoyo o el grupo afectado.
Papel del grupo	El grupo comparte experiencias, emociones y opiniones para fortalecer la cohesión.	El grupo aporta distintas perspectivas sobre el conflicto y contribuye a la búsqueda de soluciones y reparación.
Pregunta clave	"¿Cómo estamos hoy?" o "¿Qué necesitamos para sentirnos bien como grupo?"	"¿Qué ocurrió?", "¿Cómo nos afectó?" y "¿Cómo podemos solucionar o reparar esto?"

Enfoque emocional	Expresión emocional, escucha activa y construcción de confianza.	Reconocimiento del daño, validación emocional y responsabilidad sobre las consecuencias de las acciones.
Fases	Apertura, conexión, diálogo y cierre.	Preparación, acogida, exploración del conflicto, reparación, acuerdo y acompañamiento.
Relación con la disciplina positiva	Refuerza la conexión antes de la corrección y previene conflictos mediante el respeto mutuo.	Se centra en aprender del conflicto, asumir responsabilidades y reparar, evitando el castigo como única respuesta.
Resultados esperados	Mayor cohesión grupal, participación y bienestar emocional.	Resolución del conflicto, reparación del daño y fortalecimiento de la convivencia.

5. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA IMPLEMENTAR CÍRCULOS EN PRIMARIA

Para que esta práctica tenga un impacto real y sostenido, resulta fundamental que se contemple en el Plan de Convivencia y de Acción Tutorial y sea impulsada como una línea de centro, favoreciendo una cultura común basada en el respeto, la participación y la resolución pacífica de los conflictos.

La implementación de círculos de diálogo y restaurativos requiere una preparación previa del profesorado orientada a crear un clima de confianza y a enseñar habilidades básicas como la escucha activa, el respeto del turno de palabra y la expresión adecuada de las emociones. Asimismo, es importante adaptar la metodología a la edad del alumnado mediante un lenguaje sencillo y el uso de apoyos como imágenes, cuentos o dinámicas participativas. Se recomienda comenzar con círculos de diálogo, de carácter preventivo, antes de introducir círculos restaurativos, manteniendo la constancia y respetando el ritmo y las necesidades del grupo.

Una práctica recomendable para consolidar los círculos de diálogo en el centro es establecer un calendario común de aplicación, integrándolos de forma sistemática en la vida escolar. Por ejemplo, pueden programarse círculos breves de inicio o cierre en días concretos de la semana, favoreciendo que el alumnado incorpore estos espacios como una rutina de escucha, participación y construcción de vínculos.

6. CONCLUSIONES

Los círculos de diálogo y los círculos restaurativos pretenden cambiar la mirada con respecto a cómo se aborda la convivencia y la resolución de conflictos en los centros escolares. Busca trascender un enfoque basado en un tipo de respuesta de carácter reactivo y punitivo, en el que se “resuelven” los conflictos aplicando un reglamento de convivencia, sustituyéndolo por un enfoque basado en la persona, en el que se busca especialmente la prevención del conflicto o, en un segundo plano, la resolución del mismo.

Constituye, por tanto, un reto la instauración de este tipo de prácticas en la etapa primaria, creando una cultura de centro que apueste por la paz y la convivencia, a través del diálogo y de la reparación del daño causado.

7. BIBLIOGRAFÍA

Boqué Torremorell, M. C. (2023). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos: 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula* (2ª ed.). Narcea Ediciones.

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. International Institute for Restorative Practices (IIRP).

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *Círculo restaurativo en los centros escolares*. International Institute for Restorative Practices (IIRP).

Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Jessica Kingsley Publishers.

Pranis, K. (2006). *Manual para facilitadores de círculos*. Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia (CONAMAJ).

RECURSOS DIDÁCTICOS Y AUDIOVISUALES

Boqué Torremorell, M. C. (2019). *Prácticas restaurativas y convivencia escolar*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).

<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2019.8.2.004/11668/28958>

Colegio de Murcia. (s.f.). *Cómo hacer un círculo de diálogo* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zEtHhhvjLo0>

Coromac, M. (2014). *Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula* [Tesis de posgrado]. Universidad Rafael Landívar.

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>

Instituto de León. (s.f.). *Círculos de diálogo y convivencia escolar* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=EMAU8lioOwI>

Junta de Castilla y León. (s.f.). *Listado de preguntas para círculos de diálogo*.

<https://share.google/D8p606wwocCVn455X>

Lorente, R. (s.f.). *Prácticas restaurativas en el aula*. CAREI.

<http://carei.es/wp-content/uploads/Rosa-Lorente-C%C3%ADrculos-restaurativos.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Prácticas restaurativas*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/en-accion/practicas-restaurativas.html>



EJEMPLO DE CÍRCULO PARA LA ELABORACIÓN DE NORMAS DE AULA (ANEXO I)

FASE	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO
1. Preparación del ambiente	El aula se organiza en círculo. Se coloca el objeto del habla en el centro. El docente recuerda las reglas básicas del círculo: hablar con respeto, solo habla quien tiene el objeto del habla, se puede pasar turno.	5 minutos	"Vamos a sentarnos en círculo para poder vernos y escucharnos mejor. Hoy vamos a decidir juntos tres normas que nos ayudarán a tener un aula donde todos y todas nos sintamos bien. Usaremos a nuestro amigo [nombre del peluche] como objeto del habla. Solo habla quien lo tenga en las manos. ¿Listos?"
2. Apertura e intención del círculo	El profesor explica el objetivo del círculo: construir entre todos tres normas de convivencia.	3 minutos	"Hoy vamos a hacer algo muy importante: vamos a crear nuestras propias normas para la clase. Las vamos a pensar entre todos para que nos sintamos bien aquí, y estén escritas en positivo, es decir, diciendo lo que sí queremos hacer.
3. Pregunta 1: ¿Cómo queremos sentirnos en clase?	Permite explorar los valores y necesidades emocionales del grupo. El/la profesor/a pasa el objeto del habla dando turno a cada alumno/a.	10 minutos	"Quiero que penséis en cómo os gustaría sentirnos todos los días en clase. ¿Qué emociones queréis vivir aquí? ¿Seguros? ¿Felices? ¿Tranquilos? Pasaré el peluche y cada uno/a puede decir una palabra o frase. Si no queréis hablar, podéis pasar."(Después de una vuelta, se puede resumir lo dicho: "He escuchado que muchos queréis sentirnos tranquilos, respetados y contentos.")
4. Pregunta 2: ¿Qué cosas podemos hacer para sentirnos así?	Dirige la reflexión hacia acciones concretas, conectadas con las emociones nombradas antes.	10 minutos	"Ahora pensemos: ¿Qué podemos hacer para sentirnos como queremos? ¿Qué actitudes o comportamientos nos ayudan a sentirnos seguros o contentos?" "Por ejemplo, si quiero sentirme respetado, quizás necesito que me escuchen cuando hablo. ¿Qué pensáis?"
5. Pregunta 3: ¿Qué necesitamos que hagamos (o no hagamos) para que nuestra clase funcione bien?	Dirige el pensamiento hacia normas colectivas, no individuales. Ideal para recoger propuestas.	10 minutos	"Ahora pensemos como grupo. ¿Qué necesitamos que hagamos para que nuestra clase funcione bien cada día? ¿Qué acuerdos podríamos tener para ayudarnos entre todos?" "Recordad: las normas deben decir lo que sí queremos hacer, no lo que no."
6. Recogida y consenso de las normas	El profesor escribe las propuestas en una pizarra o papel visible. Luego se buscan las tres más representativas y se redactan en positivo.	5 minutos	"He anotado todas vuestras ideas. Ahora vamos a leerlas y elegir las tres más importantes. Las vamos a escribir de forma clara y positiva, como acuerdos que queremos cumplir." "¿Estáis de acuerdo con estas tres? ¿Cambiaríais algo?" Ejemplo de normas finales consensuadas: 1. Nos escuchamos con respeto. 2. Cuidamos el material y nuestro espacio. 3. Pedimos ayuda y ayudamos a los demás.
7. Cierre del círculo	El grupo reafirma el acuerdo y el docente agradece la participación. Se puede cerrar con una ronda final: "¿Cómo te sentiste en esta actividad?"	2 minutos	"Gracias por participar con tanto respeto. Hoy habéis creado algo muy valioso: nuestras normas. ¿Cómo os sentisteis al poder opinar y decidir conjuntamente?"(Cierra con una frase positiva: "Esto lo hicimos juntos y juntas, y entre todos y todas lo vamos a cuidar.")

EJEMPLO DE CÍRCULO RESTAURATIVO (ANEXO II)

FASE	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	EJEMPLOS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO
1. Acogida y creación de un espacio seguro	Se inicia el círculo recordando las normas de respeto, escucha y confidencialidad, generando un clima emocional seguro donde todas las voces tengan cabida.	5 minutos	"Estamos aquí para entender lo ocurrido y buscar maneras de reparar el daño, no para castigar ni señalar." / "Todas las opiniones son importantes y también podemos elegir guardar silencio."
2. Exploración del impacto emocional	Se invita a reflexionar sobre cómo se sintió la persona afectada, favoreciendo la empatía y la toma de conciencia del daño causado.	10 minutos	Pregunta 1: "¿Cómo crees que se sintió [nombre] cuando pasó esto?" / Si hay bloqueo: "¿Triste? ¿Asustada? ¿Dolida? ¿Humillada?" / "Escuchamos sin interrumpir ni corregir." / La persona afectada puede expresar: "Yo me sentí..."
3. Asunción de responsabilidad y búsqueda de soluciones	El grupo reflexiona sobre la responsabilidad personal y colectiva, orientando la conversación hacia acciones concretas de reparación y prevención futura.	10 minutos	Pregunta 2: "Ahora que sabemos cómo se sintió, ¿qué crees que puedes hacer para ayudar a que se sienta mejor y para que esto no vuelva a pasar?" / Si las respuestas son vagas: "¿Cómo exactamente?" / "¿Qué harías si vieses algo parecido en el patio?"
4. Acuerdo de reparación	Se concretan compromisos claros y realistas para reparar el daño y fortalecer la convivencia, procurando que los acuerdos sean voluntarios y significativos.	10 minutos	"¿Qué acciones podemos acordar entre todo el grupo?" / Ejemplos: pedir perdón de manera sincera, no hablar del cuerpo o la salud de otras personas, avisar a un adulto, acompañar en el patio, incluirla en el juego o realizar un gesto reparador como un dibujo o una carta.
5. Cierre y compromiso grupal	El círculo concluye verificando el acuerdo común y reforzando la corresponsabilidad del grupo en el cumplimiento de lo acordado.	5 minutos	"¿Estamos de acuerdo en cumplir esto?" / "¿Qué necesitamos como grupo para que estos acuerdos se mantengan?" / Agradecimiento final por la participación y la escucha.



DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DEL PATIO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE CONVIVENCIA Y COEDUCACIÓN

Autoría:

Yolanda Alonso Martirena

(en colaboración con la CÁTEDRA-IKASI / UPNA)

Mila García Andión

Maider Zalba Loperena

RESUMEN

El presente trabajo recoge el diagnóstico participativo realizado sobre el uso y la convivencia en el patio de un instituto de Educación Secundaria a partir de la percepción del alumnado de 4.º de ESO. El objetivo principal ha sido analizar cómo se utilizan los espacios del patio, qué dinámicas relacionales se generan y qué conflictos o desigualdades aparecen durante el tiempo de recreo. Para ello, se ha empleado una metodología basada en la observación y en cuestionarios dirigidos al alumnado. El análisis se estructura en torno a las dimensiones física, funcional y social del patio. Los resultados muestran una fuerte concentración de actividad y conflicto en los espacios vinculados al deporte competitivo, mientras que las zonas más valoradas por el alumnado son aquellas asociadas a la tranquilidad y la intimidad. El diagnóstico servirá como punto de partida para futuras reflexiones y propuestas de mejora de la convivencia del centro.

Palabras clave: convivencia escolar, patio escolar, coeducación, inclusión, Educación Secundaria.



INTRODUCCIÓN

El patio escolar constituye un espacio educativo fundamental en la vida del alumnado. Más allá de ser un lugar destinado al descanso durante el recreo, representa un entorno donde se generan relaciones sociales, dinámicas de convivencia y formas de ocupación del espacio que reflejan desigualdades, jerarquías y necesidades del alumnado.

En los últimos años, diferentes estudios y proyectos educativos han puesto de manifiesto la importancia de analizar los patios desde una perspectiva coeducativa y de convivencia, entendiendo que la distribución de los espacios, las actividades predominantes y las relaciones que se generan en ellos no son neutras. Y cualquier intervención que nos planteemos, desde una perspectiva inclusiva, exige comprender cómo el espacio físico, los usos y las relaciones se entrelazan y generan desigualdades.

Por eso, planteamos observar, analizar y cuestionarnos qué pasa en los patios. En este contexto, el presente trabajo recoge el diagnóstico realizado en el patio de un instituto con alumnado de 4.º de ESO, con el objetivo de conocer cómo perciben y utilizan este espacio las y los estudiantes.

Este diagnóstico se plantea como una herramienta de reflexión para el grupo de convivencia del centro de cara al próximo curso, permitiendo identificar fortalezas, conflictos y posibles líneas de intervención que favorezcan un patio más inclusivo, equilibrado y participativo. Y, permita plantear acciones compartidas por el claustro de profesorado y por toda la comunidad educativa. Acciones a acometer en el próximo curso escolar.

1. MARCO TEÓRICO

El diagnóstico realizado toma como referencia la propuesta metodológica de patios coeducativos desarrollada por Col·lectiu Punt 6 y Coeducació (2017). Esta perspectiva entiende el patio como un espacio educativo donde influyen tres dimensiones interrelacionadas: la física, la funcional y la social.

La dimensión física hace referencia a las características materiales y espaciales del patio: distribución de zonas, accesibilidad, presencia de ve-

getación, espacios de descanso o áreas deportivas. La organización del espacio puede favorecer o limitar determinadas actividades y dinámicas relacionales.

La dimensión funcional se centra en las actividades que se desarrollan durante el recreo y en cómo estas condicionan el uso del espacio. Se analizan cuestiones relacionadas con el movimiento, el juego, la tranquilidad, la experimentación y las formas de interacción entre iguales.

Por último, la dimensión social aborda las relaciones que se establecen entre el alumnado y entre alumnado y profesorado, incluyendo aspectos vinculados a la convivencia, los conflictos, las dinámicas de exclusión y la percepción subjetiva de los espacios.

Desde esta perspectiva, se propone equilibrar tres grandes áreas en el patio escolar:

- Espacios de tranquilidad e intimidad.
- Espacios de movimiento y psicomotricidad.
- Espacios de contacto con la naturaleza y experimentación.

El objetivo final es promover patios más inclusivos, diversos y equitativos que respondan a las necesidades de todo el alumnado.

2. MÉTODO

El estudio se llevó a cabo en el IES Zizur BHI, un centro público de Educación Secundaria ubicado en Zizur Mayor. El instituto escolariza alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, y cuenta con diferentes modelos lingüísticos (A, D y G), lo que supone la convivencia diaria de estudiantes con trayectorias lingüísticas diversas. Esta característica convierte al centro en un contexto especialmente adecuado para analizar las dinámicas de interacción, convivencia y ocupación de los espacios durante el recreo.

El centro dispone de una amplia variedad de espacios interiores y exteriores. Entre las instalaciones exteriores destacan varias pistas deportivas,

zonas pavimentadas y espacios de estancia y circulación utilizados por el alumnado durante el tiempo de recreo. Asimismo, cuenta con diversos espacios interiores accesibles en este periodo, como la biblioteca, la sala de juegos y otras zonas comunes. La diversidad de espacios disponibles favorece la coexistencia de diferentes formas de ocupación del recreo, desde actividades físicas y deportivas hasta propuestas de carácter más tranquilo y social.

Estas características hacen del IES Zizur BHI un contexto de interés para el análisis de los usos del patio escolar, las relaciones entre grupos de alumnado y la percepción de bienestar, convivencia e inclusión asociadas a los distintos espacios del centro.

Para la realización del diagnóstico se utilizó una metodología participativa, con implicación del alumnado, mediante **cuestionarios individuales** (ver Anexo) y **elaboración de mapas de uso del patio** (Hazlehurst et al., 2023), donde se ubican espacios frecuentados, actividades, zonas agradables y conflictivas, etc. para analizar diferencias de percepción (incluyendo las ligadas al género, la edad y otras desigualdades).

En relación con la **elaboración del mapa de uso del patio**, se diseñó una representación gráfica de las “áreas diana” (Ibid.), en la que se incluyeron tanto los elementos propios del espacio exterior del centro educativo —como las entradas y salidas, las zonas de descanso, la pista de baloncesto, el campo de fútbol, las escaleras y las áreas verdes y pavimentadas— como los espacios interiores situados en la planta baja y accesibles durante el recreo. Entre estos últimos se contemplaron la biblioteca, la sala de juegos y los baños. De este modo, el mapa permitió obtener una visión integral de los espacios utilizados por el alumnado durante el tiempo de recreo.

Respecto al **cuestionario individual**, éste recogía información relacionada con:

- ▶ Los espacios más utilizados del patio.
- ▶ Los lugares donde más se mezclan los diferentes cursos, géneros y modelos lingüísticos.
- ▶ Las zonas asociadas al juego y al movimiento.

- ▶ Los espacios considerados tranquilos o íntimos.
- ▶ Los lugares donde se generan más conflictos.
- ▶ Los espacios donde el alumnado se siente más cómodo o incómodo.
- ▶ Propuestas de mejora relacionadas con actividades y organización del patio.

3. RESULTADOS

La recogida de datos se realizó mediante la administración de un cuestionario digital autoadministrado, al alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de todos los modelos lingüísticos existentes en el centro educativo. La aplicación tuvo lugar durante las sesiones de tutoría semanal establecidas en el horario lectivo, participando un total de 96 estudiantes (51% del alumnado que cursa en Modelo A/G y un 58% del alumnado que cursa en Modelo D).

Posteriormente, se analizaron las respuestas diferenciando entre los modelos lingüísticos A/G y D, identificando patrones comunes y diferencias significativas en las percepciones del alumnado.

El análisis realizado, combina elementos cuantitativos y cualitativos, permitiendo obtener una visión general sobre el funcionamiento del patio y las dinámicas de convivencia presentes en él.

En relación con los resultados obtenidos, el análisis de la información se estructuró en torno a cuatro dimensiones principales.

- En primer lugar, se examinó el **uso y la ocupación de los espacios**, identificando las zonas más frecuentadas por el alumnado, así como aquellas utilizadas con menor regularidad.
- En segundo lugar, se analizó la **relación y la interacción entre grupos**, considerando aspectos como la mezcla entre alumnado de distintos cursos y modelos lingüísticos, la diversidad de género en los diferentes espacios, las zonas donde se concentra un mayor número de conflictos y aquellos lugares asociados a una mayor sensación de comodidad, bienestar e intimidad.

- En tercer lugar, se estudió la **actividad desarrollada y la percepción del patio escolar**, prestando atención a las prácticas vinculadas al movimiento y al juego físico, a las actividades organizadas por el centro durante el recreo y a la identificación de espacios que favorecen —o limitan— la realización de actividades dinámicas y de carácter psicomotor.
- Finalmente, se abordó la dimensión de **conflictos y convivencia**, analizando los espacios donde se producen con mayor frecuencia situaciones conflictivas, así como aquellos percibidos como entornos de bienestar emocional. Asimismo, se identificaron posibles dinámicas de jerarquización espacial y la existencia de zonas marginales o invisibilizadas dentro del patio escolar.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado ha permitido obtener una visión general sobre el funcionamiento del patio y las dinámicas de convivencia presentes en él. Los resultados obtenidos coinciden con muchas de las reflexiones presentes en los estudios sobre patios coeducativos (Makamure, 2022; Aminpour, 2020; Christiansen, 2017).

Las principales conclusiones son las siguientes:

- Los espacios deportivos continúan ocupando gran parte del protagonismo en los recreos y concentran gran parte de la actividad, la mezcla entre grupos y los conflictos.
- Las zonas más tranquilas e íntimas son las mejor valoradas por el alumnado y donde se sienten más cómodos/as. Aquellos espacios que permiten conversar, descansar o relacionarse de forma más tranquila e íntima. Esto evidencia la necesidad de repensar el equilibrio entre las diferentes áreas del patio para responder a la diversidad de intereses y necesidades presentes en el alumnado.
- Existe una necesidad de equilibrar las diferentes funciones del patio, ofreciendo alternativas diversas más allá del deporte competitivo. Se recomienda considerar superficies, marcas de juego y reparto del espacio para ajustarse a preferencias diversas (Ávila-García, 2025).

- Asimismo, el hecho de que las propuestas de mejora sigan estando muy vinculadas al deporte pone de manifiesto que el movimiento sigue siendo una necesidad importante, aunque quizás sea necesario diversificar las formas de movimiento, no necesariamente vinculadas únicamente al fútbol o al baloncesto, y ampliar las posibilidades de uso del espacio. Porque “la renovación de los patios escolares con diversas características funcionales puede aumentar la actividad física en ambos sexos” (Andersen, 2019).
- La organización del espacio influye directamente en las relaciones sociales, el bienestar y la convivencia. Determinados espacios generan dinámicas de inclusión o exclusión.

Este trabajo servirá como punto de partida para futuras reflexiones y propuestas de intervención dentro del grupo de convivencia del instituto, con el objetivo de avanzar hacia propuestas para un patio más inclusivo, equilibrado y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aminpour, F., Bishop, K., & Corkery, L. (2020). El valor oculto de los espacios intermedios para el juego autodirigido de los niños en entornos escolares al aire libre. *Landscape and Urban Planning*, 194, 103683.

<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103683>

Andersen, H., Christiansen, L., Pawlowski, C., & Schipperijn, J. (2019). Lo que construimos marca la diferencia: mapeo de elementos de patios escolares que activan su renovación mediante SIG, GPS y acelerómetros. *Landscape and Urban Planning*.

<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103617>

Ávila-García, M., Medel-Carbonell, L., Ruiz-Alarcón, A., & Huertas-Delgado, F. (2025). ¿Cómo pueden las escuelas aumentar la actividad física de niños y adolescentes? Una revisión sistemática de las características de los patios de recreo. *The Journal of school health*.

<https://doi.org/10.1111/josh.70048>

Christiansen, L., Toftager, M., Pawlowski, C., Andersen, H., Ersbøll, A., & Troelsen, J. (2017). Mejora del patio escolar en un diseño de estudio controlado aleatorizado: ¿cómo se asocian las intervenciones escolares con la percepción de oportunidades y la actividad física durante el recreo en los adolescentes? *Health Education Research*, 32, 58-68.

<https://doi.org/10.1093/her/cyw058>

Col·lectiu Punt 6. (2017). Entornos habitables: *Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno*. Col·lectiu Punt 6.

Col·lectiu Punt 6, & Coeducació. (2019). Patios coeducativos: *Guía para la transformación feminista de los espacios escolares*. Pol·len Edicions.

Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros de la Comunidad Foral de Navarra. (2010). *Boletín Oficial de Navarra*, 145, 29 de noviembre de 2010.

Hazlehurst, M., Wolf, K., Simmons, C., Nieto, C., Steiner, M., Garrett, K., Faino, A., López, M., López-Toribio, M., & Tandon, P. (2023). Physical activity and social interaction assessments in schoolyard settings using the System for Observing Outdoor Play Environments in Neighborhood Schools (SOOPEN). *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 20.

<https://doi.org/10.1186/s12966-023-01483-5>

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

Makamure, G. (2022). Espacio, geografía y experiencias de género de los niños: un estudio narrativo de cuatro escuelas secundarias en la región de Hhohho, Eswatini.

<https://doi.org/10.29086/10413/22976>

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

ANEXO. CUESTIONARIO

Información para el Participante y Consentimiento Informado. Confidencialidad y Tratamiento de Datos de acuerdo con la normativa vigente de protección de datos.

Cuestiones sociodemográficas

- ☐ Edad
- ☐ Género
- ☐ Voy a clase de (grupo)
- ☐ Durante el recreo me quedo en el Instituto (Sí/no)

Cuestiones descriptivas

- ☐ ¿Cuál es el espacio que más utilizas?
- ☐ ¿Dónde es más habitual que se mezclen personas de distintos cursos?
- ☐ ¿Dónde es más habitual que se mezclen personas de diferentes Modelos? (G, B/D castellano y euskera)
- ☐ ¿Dónde es más habitual que se mezclen personas de distintos géneros?
- ☐ ¿En qué espacio se juega más?
- ☐ ¿Qué espacio es más tranquilo?
- ☐ ¿El lugar con más movimiento psicomotor?
- ☐ ¿El lugar más íntimo?
- ☐ ¿El lugar en el que más conflictos se dan es?
- ☐ El lugar en el que más incómodo/a me siento es)
- ☐ El lugar en el que más cómodo me siento es
- ☐ Mi SITIO FAVORITO es

Cuestiones de opinión

- ☐ Valora las actividades que se realizan
- ☐ ¿Podrías proponer alguna otra actividad a realizar?
- ☐ ¿Podrías proponer algún otro lugar donde realizar actividades?
- ☐ Comentarios/Sugerencias



INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO QUE FINALIZA UNA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL EN NAVARRA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE MEJORA

Autoría:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

M^a Reyes Iraola Sáez de Albéniz

Ana José Jacoste Sáez

RESUMEN:

Partiendo de la importancia del empleo para el desarrollo de una vida adulta, la autonomía y la inclusión social, se trata de un estudio que analiza la inserción laboral del alumnado que cursa Formación Profesional Especial (FPE) en Navarra. Se han recogido datos referidos a un total de 84 jóvenes con discapacidad intelectual que han finalizado su formación en los cursos 2022-23, 2023-24 y 2024-25. Del análisis de datos destacamos que el 41% está trabajando, evidenciándose una brecha de género, ya que el 48% de los hombres está empleado frente al 33% de las mujeres. Para mejorar estos resultados, se proponen medidas relacionadas con la reserva de plazas públicas, el fortalecimiento de la orientación profesional y la adaptación de la formación a perfiles profesionales demandados por el mercado laboral. Finalmente, se destaca la necesidad de acuerdos de colaboración entre administraciones, centros educativos y empresas.

Palabras clave: Formación Profesional Especial, discapacidad intelectual, inserción laboral, Navarra, propuestas de avance.

1. LA IMPORTANCIA DEL EMPLEO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El empleo constituye mucho más que una fuente de ingresos: es un pilar fundamental para alcanzar la ciudadanía plena, la autonomía personal y la inclusión social. El trabajo digno no solo contribuye a la realización personal, sino que permite participar activamente en la vida económica y social.

En el caso de las personas con discapacidad, el acceso al empleo favorece el ejercicio de derechos vinculados a la seguridad social y facilita la construcción de un proyecto de vida independiente. Así, pasan de ser consideradas únicamente destinatarias de protección a reconocerse como sujetos plenos de derechos.

La ciudadanía plena requiere, por tanto, un mercado laboral inclusivo, accesible y libre de discriminación, que garantice la igualdad de oportunidades y elimine las barreras que históricamente han provocado exclusión. Sin embargo, persiste una importante brecha laboral: en 2021, la tasa de actividad de las personas con discapacidad fue del 34,6% (Romero, 2023), muy inferior a la de quienes no tienen discapacidad. Esta realidad evidencia la necesidad de impulsar políticas públicas que garanticen el empleo como vía hacia la autonomía, la independencia económica y la plena inclusión social.

2. LA INTERVENCIÓN DE LAS ORIENTADORAS DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL

Como orientadoras en centros de Enseñanzas Profesionales, y conforme al Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, desarrollamos funciones de orientación profesional especializada para favorecer una inserción social y laboral satisfactoria del alumnado. Entre nuestras actuaciones se incluyen la información sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones, el asesoramiento individualizado sobre itinerarios formativos y el acompañamiento durante la transición al empleo.

En los programas dirigidos a personas con necesidades educativas especiales, la orientación debe adaptarse a sus características y necesidades, ofreciendo información actualizada sobre el mercado laboral y promoviendo la autodirección y la responsabilidad en su proceso formativo.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, establece una orientación profesional integral, flexible, gratuita y adaptada a las capacidades individuales. Se promueve así una atención cada vez más personalizada, especialmente para quienes presentan mayores dificultades de integración sociolaboral, garantizando el acceso a la información y formación más adecuadas.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD

El actual Sistema de Formación Profesional se encuentra inmerso en una transformación hacia un modelo único e integrado que sitúa a la persona en el centro y tiene como principio rector la accesibilidad universal. Este enfoque garantiza que los espacios, entornos e itinerarios formativos sean utilizables por las personas con discapacidad sin discriminación, promoviendo una formación inclusiva basada en el respeto a la diversidad y la eliminación de estereotipos.

En este marco, el artículo 70 de la Ley Orgánica 3/2022 regula la oferta dirigida a personas con necesidades educativas especiales, permitiendo modalidades específicas cuando las medidas ordinarias resulten insuficientes y garantizando su permanencia en el sistema hasta los 21 años.

En la Comunidad Foral de Navarra se imparten los Ciclos de Formación Profesional Especial (FPE), regulados por la Orden Foral 52/2015, de 22 de mayo. Estos programas responden a las necesidades de cualificación de jóvenes con necesidades educativas específicas, temporales o permanentes, que requieren apoyos concretos para alcanzar un nivel adecuado de autonomía personal y social. Su finalidad es favorecer la adquisición de competencias profesionales que faciliten el acceso al empleo y la participación activa en la sociedad, contribuyendo asimismo al desarrollo de la autoestima, la autonomía y la preparación para la vida independiente.

La FPE se organiza de forma flexible, adaptando los contenidos al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Además, el módulo de formación en centros de trabajo proporciona experiencias laborales reales en entornos productivos. Durante el último curso, la orientación profesional adquiere especial relevancia, facilitando, junto con profesionales y familias, la toma de decisiones y la planificación del futuro educativo y laboral del alumnado.

4. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS Y LAS JÓVENES QUE FINALIZAN UN CICLO DE FPE EN NAVARRA

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta nuestra experiencia de varios años en centros de enseñanzas profesionales, compartiendo procesos de Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual, se han planteado los siguientes objetivos:

- Conocer la situación laboral de las y los jóvenes que han finalizado un ciclo de FPE en Navarra.
- Realizar propuestas de intervención y apoyo que puedan mejorar los procesos de formación y acompañamiento hacia la inserción laboral.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para la recogida de información se empleó una metodología cuantitativa basada en la aplicación de un cuestionario estructurado. Este instrumento fue diseñado específicamente para obtener datos relacionados con la situación laboral de ex-alumnado de FPE que ha finalizado su formación en los últimos tres años (junio de 2023, 2024 y 2025), incluyendo aspectos como su condición de empleo o desempleo, tipo de contratación, sector de actividad, relación entre el puesto de trabajo desempeñado y la formación cursada.

Se ha solicitado información a la unidad de información e inserción laboral del CREENA para conocer el número de alumnos y alumnas que finalizaron un ciclo de FPE en Navarra en el periodo de tiempo estudiado.

A continuación se ha elaborado un cuestionario ad hoc (en formato Google Form) para su cumplimentación por parte del departamento de orientación de todos los centros de FP en los que alguna alumna o alumno había terminado el ciclo en estos cursos, obteniendo una tasa de respuesta del 100%.

DATOS OBTENIDOS

De acuerdo con los datos recopilados, un total de 84 alumnos y alumnas han finalizado un ciclo de FPE en Navarra en los cursos 22-23, 23-24 y 24-25 en centros de la red pública.

En cuanto a la **situación laboral actual** de este ex-alumnado, el 52% se encuentra actualmente sin empleo y el 41% ha logrado insertarse con éxito en el mercado laboral activo. Finalmente, existe un pequeño segmento del 7% cuya condición laboral es incierta o no ha sido registrada.

Del análisis comparativo de los datos por sexos, se observa que mientras que el 48% de los chicos se encuentra trabajando, solo el 33% de las chicas ha logrado insertarse en el mercado laboral. Asimismo, la proporción de mujeres que no trabajan es del 59% de las alumnas. En ambos casos, el porcentaje de jóvenes cuya situación laboral no se conoce es muy similar y bajo, siendo del 8% para las mujeres y del 7% para los hombres.

Con respecto a la **modalidad de empresa en que trabajan** quienes cuentan con un empleo, los datos revelan que más de la mitad del alumnado que ha cursado un ciclo de FPE, específicamente un 58%, desempeña sus funciones en centros especiales de empleo. En cuanto al 42% restante, que ha logrado un empleo, se ha incorporado a empresas ordinarias.

Realizando una comparativa por sexos, se evidencian diferencias significativas en la inserción laboral según el género. Así, respecto a la inserción en la empresa ordinaria, las alumnas tienen una tasa de inserción en empresas ordinarias notablemente superior a la de los alumnos (54% frente al 35%). Por ello, en coherencia con este dato, se advierte que los alumnos

dependen en mayor medida de los Centros Especiales de Empleo (65%) en comparación con las alumnas (46%). Existe una brecha de 19 puntos porcentuales en esta categoría entre ambos sexos.

En lo referido a la **relación del puesto de trabajo con la certificación profesional obtenida en el ciclo de FPE cursado**, se evidencia que el 38% se encuentra trabajando en un puesto directamente relacionado con el ciclo formativo que cursaron. Por el contrario, un 62%, ejerce un trabajo que no tiene relación con la certificación profesional obtenida en sus estudios. En cuanto a la distribución por género, los resultados son idénticos tanto para las mujeres como para los hombres.

En conclusión, los datos analizados muestran una inserción laboral limitada entre el alumnado que ha finalizado un ciclo de FPE en la red pública de Navarra, ya que más de la mitad permanece actualmente sin empleo. Además, se observan diferencias relevantes por sexo: los hombres presentan una mayor tasa global de empleo, mientras que las mujeres tienen una mayor presencia relativa en empresas ordinarias. La mayoría de las personas empleadas trabaja en Centros Especiales de Empleo y, en general, existe una baja correspondencia entre el puesto desempeñado y la certificación profesional obtenida. Estos resultados evidencian la necesidad de seguir reforzando las estrategias de orientación, acompañamiento e inserción laboral, especialmente para favorecer el acceso al empleo ordinario y una mayor adecuación entre la formación recibida y el puesto de trabajo.

5. MARCO LEGAL DE INTERVENCIÓN Y APOYO

El marco normativo que regula los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito laboral tiene como finalidad garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y su inclusión efectiva en el empleo. La legislación estatal y la normativa específica de Navarra establecen medidas de acción positiva, reservas de plazas, apoyos para la adaptación de los puestos de trabajo y mecanismos de promoción laboral que favorecen la participación plena de este colectivo. A continuación, se presentan algunas de las cuestiones de interés para el tema de estudio.

Por una parte, contamos con el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Se trata del texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social fomenta el empleo mediante ayudas destinadas a facilitar la contratación, la adaptación de los puestos de trabajo y la inclusión laboral, incluyendo subvenciones, préstamos y bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social. Asimismo, establece que las empresas públicas y privadas con 50 o más trabajadores deben contar con, al menos, un 2% de personas con discapacidad en su plantilla. También contempla la reserva de plazas para personas con discapacidad en las ofertas de empleo público, conforme a la normativa aplicable.

Por otra parte, en la Comunidad Foral de Navarra, la Ley Foral 13/2015, de 10 de abril establece que las ofertas de empleo público de las Administraciones Públicas de Navarra deben reservar, como mínimo, un 7% de las vacantes para personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. De este porcentaje, hasta un 25% podrá destinarse a personas con capacidad intelectual límite o discapacidad intelectual leve o moderada. Además, prevé medidas de empleo con apoyo cuando sean necesarias para facilitar la adaptación al puesto de trabajo.

Además, la Ley Foral 31/2022, de 28 de noviembre constituye la principal norma navarra en materia de discapacidad y tiene como objetivos garantizar los derechos, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal, la autonomía personal y la inclusión social. Su Título V regula la protección frente a la discriminación en el empleo y la inserción laboral, promoviendo la igualdad en el acceso, la formación y la promoción profesional; la adaptación de los puestos mediante ajustes razonables; unos servicios públicos de empleo accesibles; el empleo protegido, con apoyo y ordinario; la formación y cualificación profesional; el apoyo a las empresas y la transición al empleo ordinario. Asimismo, incorpora la perspectiva de género, la atención a colectivos vulnerables y la planificación y seguimiento de las políticas de empleo.

6. ALGUNAS PROPUESTAS PARA GARANTIZAR LA INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La inserción laboral de los jóvenes con discapacidad, y especialmente de aquellos con discapacidad intelectual, requiere un enfoque integral que combine políticas públicas eficaces, una respuesta educativa adaptada, el compromiso del tejido empresarial y la coordinación entre los distintos agentes sociales. Aunque en España existe un marco normativo orientado a favorecer la inclusión laboral, todavía persisten importantes diferencias entre los derechos reconocidos legalmente y las oportunidades reales de acceso, permanencia y promoción en el empleo.

En este contexto, y teniendo en cuenta las particularidades de Navarra, se plantean las siguientes propuestas de mejora.

6.1. Medidas en el ámbito del empleo público

En el acceso al empleo público resulta fundamental garantizar la aplicación efectiva de la reserva de plazas para personas con discapacidad intelectual. En particular, se propone reservar el 25% de las plazas destinadas a personas con discapacidad para este colectivo, evitando que tenga que competir en igualdad de condiciones con personas con discapacidades físicas o sensoriales, cuyos requerimientos y perfiles pueden ser diferentes.

6.2. Actuaciones a través del Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare

El registro en el Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare (SNE-NL) constituye un paso esencial para acceder tanto al empleo privado como a determinadas oportunidades laborales en la Administración. Por ello, sería conveniente reforzar la orientación especializada y garantizar que la demanda de empleo recoja de forma clara el perfil de Formación Profesional Especial (FPE) y el grado de discapacidad reconocido, cuando este sea igual o superior al 33%. Esta información facilitaría la derivación hacia itinerarios específicos de inserción sociolaboral.

Asimismo, debería facilitarse el acceso a programas de empleo con apoyo en la empresa ordinaria, desarrollados por entidades especializadas y financiados mediante programas públicos. Estos recursos ofrecen orientación, mediación, preparación laboral y acompañamiento, permi-

tiendo que la persona pueda acceder a un puesto relacionado con su formación y mantenerlo con los apoyos necesarios.

Cuando el acceso al mercado ordinario todavía no sea posible, también debe facilitarse la incorporación a las bolsas de empleo de los Centros Especiales de Empleo (CEE) de iniciativa social. Estos centros pueden constituir una vía de transición y desarrollo profesional, especialmente para quienes cuentan con formación específica.

Por otra parte, es necesario reforzar el cumplimiento de las cláusulas sociales en la contratación pública y aprovechar la reserva de contratos para los CEE sin ánimo de lucro. Las administraciones locales y autonómicas podrían ofertar lotes de servicios —como jardinería, limpieza, mantenimiento o digitalización documental— relacionados con las especialidades formativas del alumnado.

6.3. Adecuación de la formación a las necesidades del mercado laboral

El mercado laboral demanda cada vez más perfiles operativos básicos, conocidos como perfiles N1, que incluyen tareas estructuradas, repetitivas o de apoyo. Estos puestos pueden desarrollarse en sectores como la logística, la limpieza y el mantenimiento, la hostelería, los servicios auxiliares administrativos, la jardinería, el medio ambiente, el control de accesos o la lavandería.

Por ello, los programas de FPE deben adaptarse a las necesidades reales del mercado laboral mediante itinerarios accesibles, prácticos y orientados a la inserción. Para lograrlo, resulta imprescindible una coordinación estable entre el Departamento de Educación y las empresas empleadoras. Además, se debe reforzar la formación dual y la realización de prácticas en entornos laborales reales, donde los jóvenes puedan adquirir y demostrar sus competencias.

6.4. El papel del sistema educativo y del CREENA

El sistema educativo desempeña un papel fundamental en la transición hacia la vida adulta y el empleo. En Navarra, el CREENA constituye un agente esencial en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Entre las principales mejoras necesarias destacan la orientación temprana hacia el empleo, la ampliación de la oferta de formación profesional adaptada, el establecimiento de convenios estables con empresas, la formación del profesorado en metodologías inclusivas y transición a la vida adulta y el seguimiento individualizado tras la finalización de la etapa educativa.

También resulta conveniente revisar los currículos de los ciclos de FPE para detectar carencias y reforzar especialmente las competencias digitales, sociales y laborales, cada vez más necesarias en el entorno profesional.

6.5. Innovación social y experiencias de referencia

Navarra cuenta con iniciativas innovadoras orientadas a mejorar la empleabilidad de las personas con discapacidad. Entre ellas se encuentran el Proyecto UMANA, basado en itinerarios personalizados, formación y conexión con empresas, y el centro público VidAAs, desde el que se impulsan proyectos como «Impulsa ECA», centrados en el desarrollo de competencias adaptativas y laborales.

Asimismo, CEISNA, integrada por Centros Especiales de Empleo de Iniciativa Social de Navarra, puede desempeñar un papel estratégico en la promoción de la contratación inclusiva, especialmente mediante la contratación pública. Estas experiencias destacan por incorporar metodologías basadas en la experiencia, favorecer la colaboración entre entidades públicas, privadas y sociales y generar conocimientos transferibles.

En el ámbito europeo, programas como Erasmus+ y el Fondo Social Europeo también ofrecen oportunidades para desarrollar proyectos de inclusión laboral e intercambio de buenas prácticas.

6.6. Alianzas estratégicas entre agentes sociales

La inclusión laboral no puede depender exclusivamente del sistema educativo o de las administraciones públicas. Es imprescindible la colaboración entre empresas, sindicatos, entidades sociales y administraciones. Las empresas deben asumir un papel activo como agentes de contratación; los sindicatos deben contribuir a garantizar condiciones

laborales dignas; las entidades sociales deben proporcionar apoyo y mediación; y las administraciones deben diseñar políticas y financiar programas eficaces.

Estas alianzas pueden concretarse mediante redes de empresas inclusivas, programas de mentoría laboral, convenios entre centros educativos y empresas y proyectos europeos conjuntos. En Navarra, la Corporación Pública Empresarial de Navarra (CPEN) podría actuar como dinamizadora de alianzas entre empresas públicas y privadas para fomentar la contratación inclusiva.

6.7. Medidas concretas para facilitar el acceso y la permanencia en el empleo

Finalmente, resulta necesario desarrollar itinerarios personalizados, metodologías prácticas y formación en competencias transversales como la puntualidad, el trabajo en equipo, la autonomía y la comunicación. También debe reforzarse la formación digital básica, las habilidades sociales y laborales, la simulación de entornos de trabajo y la preparación para sectores con alta demanda.

La sensibilización empresarial, la difusión de incentivos a la contratación, la simplificación administrativa y los programas de empleo con apoyo son igualmente esenciales. El acompañamiento de preparadores laborales y la adaptación de tareas y entornos pueden favorecer tanto el acceso como la permanencia en el puesto.

Por último, es imprescindible realizar un seguimiento y una evaluación sistemática de los programas formativos y de los resultados de inserción laboral. La recopilación de datos actualizados, en colaboración con el CREENA, universidades, observatorios de empleo y entidades sociales, permitirá identificar necesidades, detectar brechas formativas y diseñar políticas públicas más eficaces.



7. CONCLUSIONES

La legislación ha establecido diversos mecanismos para garantizar el derecho al empleo y la inserción laboral de las personas con discapacidad, mediante bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social, subvenciones a la contratación indefinida y ayudas para la adaptación de puestos de trabajo. Sin embargo, estas medidas no siempre se traducen en una inclusión efectiva, especialmente en el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual, cuyo acceso al empleo continúa presentando importantes dificultades.

Los datos obtenidos en este trabajo evidencian los retos a los que se enfrentan las personas que finalizan un ciclo de Formación Profesional Especial (FPE). Sus tasas de empleo son considerablemente inferiores a las de la población joven general y, además, suelen estar condicionadas por la temporalidad, la precariedad, la dificultad para acceder a puestos relacionados con su formación y las brechas de género.

Por ello, los programas de FPE deben diseñarse desde una perspectiva accesible, práctica y verdaderamente orientada a la inserción laboral. Los términos «inserción» e «inclusión» no pueden convertirse en meras declaraciones formales: deben responder a un compromiso real y efectivo con la igualdad de oportunidades.

La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual constituye una cuestión de justicia social, pero también una oportunidad económica y humana. Para hacerla efectiva resulta imprescindible la colaboración entre las administraciones públicas, los centros educativos y las empresas. Tanto la Administración foral como las entidades locales deben desempeñar un papel ejemplar, impulsando políticas públicas eficaces y favoreciendo la implicación del tejido empresarial.

Asimismo, es necesario prestar especial atención a las dificultades que este alumnado encuentra durante las prácticas obligatorias en empresas. La realidad demuestra que, pese a su importancia formativa, estas estancias no siempre se desarrollan en condiciones de igualdad. En este sentido, sería conveniente promover un acuerdo marco entre el Departamento de Educación y las empresas públicas dependientes de la Administración foral, siguiendo el modelo del acuerdo firmado el 9 de febrero de 2026

para las estancias formativas de la formación dual. Esto permitiría ampliar las oportunidades de formación práctica en departamentos como Salud o Educación y en la red de empresas públicas del Gobierno de Navarra.

En definitiva, la verdadera inclusión laboral debe construirse desde la base: con formación adaptada, empresas comprometidas, administraciones ejemplares y políticas públicas eficaces. Solo así la inclusión dejará de ser una aspiración y se convertirá en una realidad.

8. REFERENCIAS NORMATIVAS Y 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. *Boletín Oficial de Navarra*, 145, de 29 de noviembre de 2010.

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

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. *Boletín Oficial del Estado*, 289, del 3 de diciembre de 2013.

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, para el alumnado de necesidades educativas especiales bajo la denominación de “Ciclos de formación profesional especial”, en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 113, de 12 de junio de 2015.

<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/113/0>

Ley Foral 13/2015 del 10 de abril de modificación del Texto Refundido del Estatuto del Personal al servicio de las Administraciones Públicas de Navarra, aprobado por Decreto Foral Legislativo 251/1993, de 30

de agosto, en lo relativo al acceso al empleo público de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial de Navarra*, 71, de 15 de abril de 2015.

<https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=35669>

Orden Foral 52/2015, de 22 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan los programas formativos de formación profesional a los que se refiere la Disposición adicional cuarta del Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

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

Ley Foral 31/2022, de 28 de noviembre, de atención a las personas con discapacidad en Navarra y garantía de sus derechos. *Boletín Oficial de Navarra*, 250, de 15 de diciembre de 2022.

<https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=55433>

Boletín oficial de noticias de Navarra. 9 de febrero de 2026: Educación impulsa un Acuerdo Marco para facilitar las estancias formativas de alumnado de FP Dual en los departamentos del Gobierno foral. Más de 350 estudiantes de Dual realizan ya este curso sus estancias formativas en los departamentos de Salud y Educación y en la red de empresas públicas.

<https://www.navarra.es/es/-/nota-prensa/educacion-impulsa-un-acuerdo-marco-para-facilitar-las-estancias-formativas-de-alumnado-de-fp-dual-en-los-departamentos-del-gobierno-foral>

Romero, M.J. (2023). *Libro blanco sobre empleo y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad.

<https://www.siiis.net/documentos/ficha/586922.pdf>



LA IA COMO HERRAMIENTA DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA- PROFESIONAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Autoría:

Beatriz Martínez Lara

Sonia Peláez Rico

RESUMEN:

La inteligencia artificial (IA) está cambiando la forma en que se desarrolla la orientación académica y profesional, permitiendo una atención más personalizada y adaptada a las necesidades del alumnado. Gracias a su capacidad para analizar intereses, habilidades y tendencias del mercado laboral, ayuda a diseñar itinerarios formativos más ajustados y facilita una toma de decisiones más informada. Además, estas herramientas contribuyen a mejorar competencias, a preparar mejor la inserción laboral y a acceder a información actualizada de forma rápida y sencilla.

No obstante, su incorporación también plantea retos relacionados con el uso ético y responsable de la tecnología. El rol del orientador sigue siendo fundamental como guía y apoyo en este proceso. Por ello, la IA no sustituye al orientador, sino que actúa como un recurso complementario que enriquece la orientación y favorece una atención más inclusiva, personalizada y de calidad.

Palabras clave: Inteligencia artificial, orientación académico-profesional, Formación Profesional, empleabilidad, intérprete crítico, desafíos



1. INTRODUCCIÓN: IA Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La orientación académica y profesional está cambiando rápidamente debido a la aparición de nuevas profesiones, la necesidad de aprender de forma continua y la creciente digitalización en todos los ámbitos de la vida. En este contexto, la IA se ha convertido en una herramienta con muchas posibilidades para apoyar los procesos de orientación y acompañar mejor al alumnado en la toma de decisiones sobre su futuro.

La incorporación de la IA en el ámbito educativo debe realizarse de manera responsable y acorde con la normativa vigente. La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, entiende la orientación como un proceso de acompañamiento que ayuda a cada persona a construir su propio itinerario formativo y profesional. En este sentido, la IA puede facilitar el acceso a información actualizada, ayudar a conocer distintas opciones académicas y profesionales y ofrecer recursos más adaptados a las necesidades e intereses de cada estudiante.

Además, el alumnado ya convive diariamente con estas tecnologías. Estudios recientes, como el *Annual Student Quest Survey 2024* (IC3 Institute, 2024), muestran que muchos jóvenes utilizan herramientas de IA para buscar información, resolver dudas o explorar posibles salidas profesionales. Por ello, incorporar estas herramientas a la orientación permite conectar mejor con su realidad, sus motivaciones y las demandas actuales del mercado laboral.

Sin embargo, también es importante tener en cuenta los retos que plantea su uso, especialmente en aspectos relacionados con la privacidad, el uso ético de los datos y la necesidad de mantener un acompañamiento humano cercano (Zawacki-Richter et al., 2019).

La UNESCO (2021) también incide en este aspecto, señalando que el uso de la IA exige prácticas educativas actualizadas, consideraciones éticas, pensamiento crítico, metodologías responsables de diseño y el desarrollo de nuevas competencias.

En este sentido, la IA se convierte en un medio para situar al alumnado en el centro del proceso, actuando como un recurso complementario que

enriquece la intervención. Sin embargo, tal y como señala Pavón (2026), la toma de decisiones académicas, profesionales y de vida continúa siendo un proceso esencialmente humano. Por tanto, estas herramientas no sustituyen la labor del orientador, que sigue siendo quien acompaña al alumnado en estos momentos clave.

2. POSIBILIDADES DE LA IA EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL

El uso de la IA en formación profesional ha supuesto un cambio significativo. Diversos estudios han demostrado que el uso de herramientas basadas en IA puede mejorar la eficiencia de la enseñanza y favorecer la personalización del aprendizaje (Chen et al., 2020).

En este contexto, Juárez (2023) subraya que la IA puede ser una herramienta útil en los procesos de orientación educativa. Entre sus aportaciones destaca que facilita la planificación de la carrera del alumnado, favoreciendo así una toma de decisiones más informada. Además, señala que mejora la comunicación entre estudiantes y profesionales, permite comparar las competencias personales con las demandas del mercado laboral y ayuda a anticipar necesidades en la gestión de casos.

Además, la IA contribuye a la personalización del proceso orientador. A partir del análisis de intereses, competencias o trayectorias previas, puede sugerir itinerarios formativos ajustados a cada perfil (Medina, 2025). De este modo, funciona como punto de partida para descubrir posibles caminos que quizá no se habían considerado previamente.

Otro aspecto relevante es que la IA puede servir de apoyo a la empleabilidad. Esta tecnología permite mejorar el currículum, preparar entrevistas de trabajo y entrenar competencias blandas, también conocidas como “soft skills”, como la comunicación o la asertividad.

Sin embargo, ninguna herramienta puede sustituir la mirada profesional del orientador educativo. La IA puede ofrecer datos, recomendaciones o posibles caminos, pero no comprende las emociones, dudas o miedos que a veces acompañan a estas decisiones. Es el orientador quien escucha,

acompaña y ayuda a dar sentido a toda esa información desde un enfoque pedagógico, cercano y empático.

En esta línea, Holmes et al. (2019) recuerdan que la tecnología no reemplaza la labor docente, sino que la complementa. Por su parte, Juárez (2023) plantea un doble papel para la IA en orientación: por un lado, como apoyo directo al estudiante; y por otro, como herramienta para los profesionales que acompañan esos procesos.

3. PLATAFORMAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADAS A LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL

El desarrollo de la IA ha favorecido la aparición de plataformas diseñadas específicamente para la orientación académico-profesional. Estas herramientas utilizan análisis de datos, algoritmos de recomendación y sistemas de evaluación de competencias para ofrecer orientaciones más personalizadas y ajustadas a las características e intereses del alumnado.

Actualmente, existen numerosas plataformas que aplican la IA a la orientación y la empleabilidad. Algunas se centran en el diagnóstico vocacional, mientras que otras facilitan el acceso al mercado laboral o contribuyen a mejorar el perfil profesional. Para la selección de las herramientas se ha considerado como criterio principal, entre otros, su carácter gratuito.

En la siguiente tabla se presentan algunas de estas plataformas, indicando su categoría, objetivo, ejemplos concretos y función principal.

CATEGORÍA: ¿PARA QUÉ AYUDAN?	OBJETIVO	HERRAMIENTAS DESTACADAS	¿QUÉ HACEN EXACTAMENTE?
Descubrimiento profesional	Identificar intereses, habilidades y fortalezas	SkillCoach, CareerVillage, Orienta	Analizan el perfil y sugieren profesiones o caminos formativos personalizados.
Búsqueda de empleo	Conectar habilidades con ofertas reales de empleo	LinkedIn, Talentprise	Recomiendan empleos según el perfil, experiencia y competencias.
Orientación académica y laboral	Conectar educación, formación y empleo	Handshake Orienta	Orientan sobre salidas laborales y oportunidades según la formación.
Mejoran el perfil profesional	Optimizar el currículum y perfil profesional	Kickresume, Resume.io (gratis limitado)	Ayudan a crear CV más atractivos y detectar puntos de mejora.
Asesoramiento profesional virtual	Simular asesoramiento profesional personalizado	Career Coach AI, CareerAutoPilot AI	Actúan como un “coach virtual” que da consejos y simula entrevistas.
Desarrollo de competencias	Mejorar habilidades digitales y profesionales	Coursera (cursos gratuitos), IBM SkillsBuild, Google Digital Garage	Ofrecen cursos gratuitos para mejorar competencias digitales y profesionales.

Tabla elaboración propia

Estas herramientas muestran un cambio progresivo en la orientación hacia modelos más conectados con el entorno y las demandas del mercado

laboral. Sin embargo, tal y como señala Medina (2025), las respuestas generadas por IA requieren supervisión humana continua para garantizar su idoneidad. Además, la UNESCO (2021) destaca la importancia de formar al alumnado en un uso crítico, ético y responsable de estas tecnologías.

4. EL PAPEL DEL ORIENTADOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La incorporación de la IA a la orientación académico-profesional en Formación Profesional está transformando el papel del orientador. Estas herramientas no sustituyen la figura del orientador, sino que sirven de apoyo y modifican algunas de sus funciones. Tal y como explica Pavón (2026), el orientador ya no parte de una “hoja en blanco”, sino de unas expectativas construidas. Esto hace aún más importante su labor de acompañamiento, orientación y mediación en el uso adecuado de las mismas.

En este contexto, el orientador no solo acompaña al estudiante en la toma de decisiones, sino que también actúa como guía en el uso de recursos digitales, seleccionando y adaptando las mismas según las necesidades del alumnado. Esto requiere formación continua en competencias digitales y en IA, para conocerlas, entender sus posibilidades y limitaciones (Prada, 2025).

Además, el orientador desempeña un papel clave como intérprete crítico de la información generada por IA, al detectar posibles errores o sesgos. Tal y como especifica la UNESCO (2021), estas herramientas no son siempre neutrales, por lo que pueden reproducir desigualdades o estereotipos vinculados al género o a las oportunidades laborales.

Otro aspecto destacable es que la IA permite realizar una orientación más personalizada. Al analizar gran volumen de datos, esta tecnología puede identificar intereses, competencias o tendencias del mercado laboral actual de forma ágil. Sin embargo, es necesario que alguien ayude al alumnado a interpretar esa información y a relacionarla con la realidad concreta de cada estudiante. Se produce, por tanto, un proceso dinámico donde la tecnología apoya, pero el vínculo humano guía. Todo ello se traduce en

que se generan nuevas formas de orientar bajo un enfoque personalizado, preciso y retroalimentado (Juárez, 2023).

Junto a estos aspectos, también aparecen retos relacionados con la ética y el uso responsable de la tecnología. El uso de la IA en orientación plantea cuestiones como la protección de datos, la equidad en el acceso o los posibles sesgos algorítmicos. Por ello, el orientador debe promover un uso crítico, inclusivo y responsable de estas herramientas, fomentando actitudes que incidan en una IA justa, equitativa y responsable con la diversidad (UNESCO, 2021).

Por tanto, aunque la IA aporta nuevas posibilidades en el ámbito de la orientación educativa, el papel del orientador sigue siendo imprescindible. Orientar no consiste solo en ofrecer información, sino en escuchar, acompañar y ayudar al alumnado a tomar decisiones responsables. La IA no entiende el contexto familiar, social o emocional del alumnado, no percibe sus fortalezas o inseguridades. Como expresa Pavón (2026), la IA informa y el orientador acompaña.

5. LIMITACIONES, RIESGOS Y CONSIDERACIONES ÉTICAS EN EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Instituciones internacionales como la Comisión Europea y la UNESCO destacan la importancia de desarrollar una IA centrada en las personas y en garantizar principios como la transparencia, la equidad, la privacidad y la supervisión humana. Las herramientas de IA aplicadas a la orientación educativa y profesional pueden resultar muy útiles, pero presentan también limitaciones y riesgos que es necesario tener en cuenta para realizar un uso responsable.

Uno de los principales riesgos es la presencia de sesgos algorítmicos. Los sistemas de IA aprenden a partir de datos previos, por lo que si estos datos reflejan desigualdades o estereotipos, el sistema puede llegar a reproducirlos. Algunos de ellos se relacionan con el género, el nivel socioeconómico o el contexto educativo (UNESCO, 2019). Por ejemplo, si antes algunas

profesiones estaban más relacionadas con hombres que con mujeres, la IA podría seguir recomendando estos itinerarios. Por este motivo, el proceso de orientación debe contar con supervisión humana, ya que es necesario analizar las recomendaciones y ayudar al alumnado a interpretarlas de forma crítica y personalizada.

Otro aspecto importante es la falta de transparencia de muchos sistemas de IA. A veces, las plataformas ofrecen recomendaciones sin explicar cómo se han llegado a ellas, por lo que funcionan como una “caja negra” (Comisión Europea, 2019). Esta situación puede generar desconfianza y dudas, además de dificultar el proceso orientador. Por ello, resulta necesario utilizar herramientas desde una perspectiva pedagógica y humana, donde la tecnología sea un apoyo y no un elemento que sustituya la reflexión personal o profesional.

La protección de datos personales es también otra cuestión clave. Las plataformas de orientación que utilizan IA suelen manejar información sensible del alumnado, como intereses, competencias, historial académico o preferencias laborales. Si estos datos no se gestionan de forma adecuada, pueden producirse problemas relacionados con la privacidad o el uso indebido de información. Por ello, es imprescindible realizar un tratamiento ético y seguro de esos datos (UNESCO, 2019), respetando el Reglamento General de Protección de datos (RGPD) y asegurando que el alumnado conozca qué información se recoge y con qué finalidad.

Además, no puede ignorarse la existencia de la brecha digital. No todo el alumnado tiene el mismo acceso a la tecnología ni las mismas competencias digitales, lo que provoca desigualdades. En consecuencia, los centros educativos deben ofrecer apoyos y recursos que permitan garantizar un acceso equitativo a las herramientas de orientación basadas en IA.

Por otro lado, también existe el riesgo de que el alumnado dependa en exceso de estas tecnologías. Si las recomendaciones de la IA se aceptan de forma automática sin reflexión personal, el alumnado corre el riesgo de acabar delegando decisiones importantes en la tecnología. Tal y como señala la Comisión Europea (2019), la IA debe servir para ayudar a las personas a que tomen decisiones más informadas, pero sin llegar a reemplazar la capacidad de decisión de la persona.

Por último, el uso responsable de la IA requiere desarrollar competencias tanto por parte del profesorado como del alumnado. Según señala Pavón (2026), el alumnado necesita desarrollar una actitud crítica en el uso de estas herramientas. En el caso de los orientadores y docentes, es fundamental contar con competencias pedagógicas y estratégicas que permitan integrar la IA de manera adecuada en los procesos de orientación.

CONCLUSIONES

La incorporación de la IA en la orientación académico-profesional dentro de la etapa de Formación Profesional supone una gran oportunidad para mejorar el acompañamiento que se realiza al alumnado. Gracias a estas herramientas es posible favorecer una orientación más personalizada, facilitar el acceso a información y ayudar al alumnado a tomar decisiones académicas y laborales más fundamentadas.

Sin embargo, el uso de la IA genera también desafíos que no pueden ignorarse. Existen riesgos relacionados con los sesgos algorítmicos, la privacidad de los datos y las desigualdades en el acceso a la tecnología. Por ello, es necesario utilizar estas herramientas de forma responsable, crítica y desde un enfoque pedagógico. La tecnología puede ser de gran ayuda, pero no sustituye el acompañamiento humano ni garantiza por sí sola una mejor orientación.

En este contexto, el papel del orientador sigue siendo imprescindible. Además de proporcionar información, su labor consiste en escuchar, comprender las necesidades del alumnado y acompañarlo en la construcción de su proyecto personal y profesional. Además, debe ayudar al alumnado a interpretar la información que reciben, a desarrollar el pensamiento crítico y a utilizar la tecnología de manera equilibrada.

En definitiva, la IA debe entenderse como un apoyo que complementa la labor orientadora y no como una herramienta destinada a reemplazarla. Utilizada de forma adecuada y con acompañamiento humano, puede contribuir a una orientación más cercana, inclusiva y adaptada a los cambios de la sociedad actual, poniendo siempre a la persona en el centro del proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review*. *Computers & Education*, 146, 103751.

<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Comisión Europea (2019). *Directrices éticas para una inteligencia artificial fiable*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

IC3 Institute. (2024). *Student quest report*.

<https://ic3institute.org/wp-content/uploads/2024/09/Student-quest-report-Digital-.pdf>

Juárez Calvo, J.J. (2023, 1 de marzo). *La tecnología en la orientación, una oportunidad para la personalización del proceso*. Educaweb.

<https://www.educaweb.com/noticia/2023/03/01/tecnologia-orientacion-oportunidad-personalizacion-proceso-21151/>

Medina Quintero, E. (2025). *Inteligencia artificial para la personalización de itinerarios formativos* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna). Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/42480>

Pavón, F. (2026, 26 de febrero). *IA generativa y orientación académica: informar no es acompañar*. Educaweb.

<https://www.educaweb.com/noticia/2026/02/26/ia-generativa-orientacion-academica-informar-no-es-acompanar-22048/>

Prada Oliva, J. (2025, mayo 7). *Uso de la inteligencia artificial en la orientación educativa y profesional: Ventajas y aplicaciones*. IA Educativa.

<https://iaeducativa.org/2025/05/07/uso-de-la-inteligencia-artificial-en-la-orientacion-educativa-y-profesional-ventajas-y-aplicaciones/>

UNESCO. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303.locale=es>

UNESCO. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376.locale=es>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39).

<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL Y TOMA DE DECISIONES: CUESTIONARIOS VOCACIONALES Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Autoría:

Maria Carmen Alos Gil
Beatriz Alzuart Oteiza

RESUMEN

La orientación académica y profesional es un principio esencial del sistema educativo regulado por la LOE-LOMLOE y, en Navarra, por el Decreto Foral 66/2010. Esta normativa exige herramientas eficaces para que el alumnado explore sus intereses ante la creciente oferta formativa. Como marco de referencia de calidad, el modelo Xcelence (Fundación Bertelsmann) propone un sistema integral centrado en el desarrollo competencial. Este modelo se estructura en diez claves estratégicas que abarcan la evaluación, la implicación familiar y del profesorado, el vínculo laboral y la preparación de itinerarios postobligatorios. Para la orientación personal (Clave 4), el artículo destaca cuestionarios vocacionales y psicométricos como EXPLORA, IPP-R, El Orienta, Interexit, GR de EducaWeb, Orion y Kekiero, que facilitan el autoconocimiento. Finalmente, resalta la importancia de usar datos del mercado laboral y del Observatorio de la FP para tomar decisiones informadas y alineadas con las necesidades del mercado laboral.

Palabras clave: Orientación académico-profesional; Modelo Xcelence; Cuestionarios vocacionales; Toma de decisiones; Autoconocimiento; Mercado laboral; Inserción profesional.



1. INTRODUCCIÓN

La orientación académica y profesional constituye un pilar fundamental del sistema educativo, tal y como reconoce la normativa vigente. La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), establece en su artículo 1 la orientación educativa y profesional del alumnado como uno de los principios esenciales del sistema educativo, considerándola un medio necesario para garantizar una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

En este marco, la labor orientadora adquiere una relevancia específica y estructural, especialmente en el acompañamiento del alumnado en sus procesos de transición y elección académica y profesional. 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, concreta esta función en su Capítulo II, subrayando el papel del profesorado de la especialidad de orientación educativa. En particular, el artículo 5 señala la responsabilidad de colaborar en la elaboración, organización y desarrollo de los Planes de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional, en coordinación con la jefatura de estudios y los órganos de coordinación pedagógica, incorporando además la perspectiva de género.

En este contexto normativo, resulta imprescindible que los centros educativos dispongan de herramientas eficaces y contrastadas que permitan al alumnado explorar sus intereses, capacidades y expectativas, especialmente en un escenario como el actual, caracterizado por un aumento de la oferta de opciones académicas de los estudios universitarios como profesionales.

2. EL MODELO XCELENCE COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA ORIENTACIÓN

Desde este marco normativo y contextual, se hace necesario concretar modelos de intervención que traduzcan los principios de la orientación en

prácticas eficaces y coherentes en los centros educativos. En este sentido, el modelo Xcelence, impulsado por la Fundación Bertelsmann en 2019, se presenta como un marco de referencia de calidad en orientación académico-profesional alineado con la normativa vigente.

Xcelence ofrece una visión estratégica y práctica para centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, inspirándose en modelos internacionales de éxito como el de la Fundación Gatsby. Su objetivo es ayudar a los centros a implementar un sistema de orientación integral, sistemático y centrado en el desarrollo competencial del alumnado a lo largo de su itinerario formativo y vital.

2.1. OBJETIVOS DEL MODELO XCELENCE

Entre los objetivos fundamentales del modelo destacan:

- Adoptar un modelo de orientación innovador y de calidad en los centros educativos.
- Integrar la orientación como eje estratégico del proyecto educativo.
- Impulsar procesos de mejora continua en orientación.
- Incorporar de forma explícita la perspectiva profesional en la orientación del alumnado.
- Consolidar un nuevo rol profesional en el ámbito de la orientación.

Estos objetivos se concretan a través de tres recursos principales: un marco de calidad basado en diez claves, una plataforma de diagnóstico y comparación entre centros, y un conjunto de recomendaciones y recursos para la mejora.

2.2. LAS DIEZ CLAVES DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

El modelo se articula en diez claves que abarcan la evaluación y coordinación, la atención al alumnado y las familias, la implicación del profesorado, la relación con el mundo laboral y la preparación para los itinerarios postobligatorios.

A continuación, se presenta un resumen conciso de las 10 claves:

EVALUACIÓN Y COORDINACIÓN

1. **Sistema bajo un marco de calidad (Clave 1):** Establecer un **programa de orientación estructurado y estable** que cuente con el respaldo explícito del equipo directivo y que se someta a evaluación periódica.
2. **Coordinación estratégica y operativa (Clave 2):** Designar un **Coordinador de Estrategia Académico-Profesional (CEAP)** para articular la estrategia, coordinar las acciones y fomentar que la orientación sea una **responsabilidad compartida** por todo el centro.

ALUMNADO Y FAMILIAS

3. **Adaptación a las necesidades diversas (Clave 3):** Asegurar que **todo el alumnado goce de las mismas oportunidades de orientación**, adaptando el apoyo a la diversidad y necesidades especiales (por ejemplo, a través de pruebas estandarizadas y registros sistemáticos).
4. **Orientación personal (Clave 4):** Garantizar que cada alumno tenga la oportunidad de realizar **entrevistas de orientación individualizadas** con un orientador o tutor, al menos una vez antes de finalizar la ESO y otra antes de terminar el Bachillerato o ciclo formativo.
5. **Las familias como agente activo (Clave 5):** Involucrar a las familias activamente, ofreciéndoles información clara y actualizada sobre el sistema educativo/mercado laboral, y aprovechando su experiencia como conectores profesionales.

PROFESORADO

6. **Vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales (Clave 6):** Lograr que el **profesorado incorpore la dimensión orientadora** en sus materias, relacionando los contenidos curriculares con el mundo laboral, especialmente en las áreas **STEAM** (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas).

RELACIÓN CON EL MUNDO LABORAL

7. **Encuentros con antiguos alumnos y profesionales (Clave 7):** Organizar encuentros con profesionales y exalumnos (al menos uno por curso a partir de 3.º de ESO) para que los estudiantes conozcan las **competencias y habilidades valoradas** por los empleadores.
8. **Experiencias en contextos laborales (Clave 8):** Ofrecer al alumnado **múltiples experiencias en lugares de trabajo** (visitas, *job shadowing*, prácticas no laborales) para que adquieran competencias transversales y un conocimiento realista del entorno profesional.
9. **Utilización de la información del mercado laboral (Clave 9):** Proporcionar **información actualizada, imparcial y de buena calidad** sobre perfiles profesionales y tendencias del mercado laboral, y asesorar al alumnado y al profesorado en su uso e interpretación.

ITINERARIOS POSTOBLIGATORIOS

10. **Preparación para la transición hacia itinerarios educativos postobligatorios (Clave 10):** Asegurar que los estudiantes conozcan y entiendan de manera **imparcial y completa toda la oferta educativa postobligatoria** (Bachillerato, FP y Universidad) para tomar decisiones fundamentadas.

3. HERRAMIENTAS PARA LA ORIENTACIÓN PERSONAL (CLAVE 4)

La Clave 4 del modelo Xcelence subraya la importancia de ofrecer al alumnado espacios de orientación individualizada que faciliten la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. En este marco, los cuestionarios vocacionales y otros recursos complementarios constituyen herramientas clave para explorar intereses, capacidades y expectativas profesionales.

3.1. CUESTIONARIOS VOCACIONALES

✦ EXPLORA – Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional

EXPLORA es un instrumento estandarizado que evalúa intereses, habilidades y características personales en relación con seis grandes campos

profesionales, basados en la teoría de Holland. Ofrece una valoración multidimensional, genera informes detallados y cuenta con una sólida validación psicométrica.

★ **IPP-R – Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales (Revisado)**

El IPP-R es un instrumento psicométrico diseñado para evaluar los intereses profesionales de una persona a partir de sus preferencias por diferentes actividades, profesiones y entornos laborales. Permite identificar afinidades hacia distintos campos ocupacionales, facilitando la orientación académica y profesional en adolescentes y adultos.

Ofrece una evaluación clara y estructurada de los intereses profesionales, es de fácil aplicación e interpretación, y resulta útil como punto de partida para procesos de orientación vocacional.

★ **EL ORIENTA – Programa de orientación académica y profesional**

El Orienta es una herramienta digital que ayuda al alumnado a tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional, combinando cuestionarios de intereses y aptitudes con información actualizada sobre estudios y salidas laborales. Integra evaluación personal e información académica en un solo recurso y facilita la visualización de itinerarios formativos.

★ **INTEREXIT**

Es un recurso de orientación vocacional basado en cartas que, mediante una dinámica lúdica, ayuda a identificar intereses y relacionarlos con profesiones y salidas laborales. Es motivador y participativo, facilita el autoconocimiento y conecta de forma clara intereses con opciones profesionales; puede usarse en grupo o de forma individual.

★ **GR – Cuestionario de EducaWeb**

El GR es un recurso online autoaplicado basado en el Programa de Orientación Profesional Autoaplicado (POPA). Los creadores de dicho Programa, Enric Corominas, Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra, han revisado el GR para validar su utilidad y rigor. Se trata de un cuestionario orientado al desarrollo del autoconocimiento, diseñado para facilitar la comprensión de las características personales y fomentar la reflexión

sobre los intereses formativos y laborales. Su finalidad es ayudar a identificar qué estudios u ocupaciones pueden resultar más satisfactorios.

★ **Orion – “Mi espacio vocacional”**

Desarrollado en el marco del Proyecto Orión (Universidad Pontificia Comillas), combina cuestionarios de intereses y valores vocacionales con informes personalizados. Ayuda a identificar intereses y habilidades para proponer posibles áreas de estudio o profesiones. Las respuestas se relacionan con distintos perfiles académicos y laborales. Su finalidad es servir como guía en la toma de decisiones, ofreciendo opciones acordes a las características personales sin determinar una única elección.

★ **Test de Orientación Vocacional Kekiero**

En la línea de los cuestionarios anteriores ayuda a definir intereses, motivaciones y metas del alumnado que se ajusten mejor a perfil. De nuevo, el objetivo es facilitar la toma de decisiones sobre su futuro formativo.

3.2. RECURSOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN DEL MERCADO LABORAL.

La utilización de la información del mercado laboral y de los datos de inserción profesional es clave en la toma de decisiones sobre estudios de Formación Profesional, ya que permite elegir itinerarios más alineados con las oportunidades reales de empleo. Herramientas como el Observatorio de la FP analizan estadísticas sobre demanda de profesionales, sectores en crecimiento y tasas de empleabilidad de cada ciclo formativo, ofreciendo una visión objetiva de la realidad laboral. Esta información ayuda al alumnado a valorar no solo sus intereses, sino también las salidas profesionales y la estabilidad de cada opción formativa, favoreciendo decisiones más informadas y adaptadas al mercado actual.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, la orientación académico-profesional constituye un elemento esencial para favorecer una toma de decisiones informada y ajustada a las necesidades, intereses y capacidades del alumnado. El artículo pone de manifiesto la importancia de integrar modelos de calidad como Xcelence en los centros educativos, promoviendo una orientación sistemática, personalizada y conectada con la realidad laboral. Asimismo, destaca el valor de los cuestionarios vocacionales y de los recursos de información sobre el mercado de trabajo como herramientas eficaces para el autoconocimiento y la exploración de itinerarios formativos y profesionales. Todo ello contribuye a mejorar la preparación del alumnado ante los retos académicos y laborales actuales, favoreciendo una transición más consciente y realista hacia los estudios postobligatorios y el empleo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Fundación Bertelsmann. (2023). *El modelo de orientación Xcelence: 10 claves para una orientación integral y de calidad*. Fundación Bertelsmann.

https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/05/2305-FB-Manual_xcelence-modelo_orientacion-final.pdf

Gobierno de Navarra. (2010). *Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra*. Boletín Oficial de Navarra.

<https://bon.navarra.es>

Jefatura del Estado. (2020). *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)*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Universidad Pontificia Comillas. (s. f.). *Proyecto Orión: Mi espacio vocacional*.

<https://www.proyectoorion.es>

Educaweb. (s. f.). GR: *Cuestionario de orientación académica y profesional*.

<https://www.educaweb.com>

Kekiero. (s. f.). *Test de orientación vocacional*.

<https://www.kekiero.es>

El Orienta. (s. f.). *Programa de orientación académica y profesional*.

<https://www.elorienta.com>

Observatorio de la Formación Profesional. (s. f.). *Observatorio de la FP*.

<https://www.observatoriofp.com>

TEA Ediciones. (s. f.). *EXPLORA: Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*.

<https://web.teaediciones.com>

TEA Ediciones. (s. f.). *IPP-R: Inventario de intereses y preferencias profesionales revisado*.

<https://web.teaediciones.com>

PAUTAS DUA APLICABLES AL AULA: TDAH, TA Y AACC

Autoría:

Sara Echeverría López de Dicastillo

Raquel Pastor Benito

José Luis Pichel Sampedro

Yolanda Rescalvo García

RESUMEN

El presente artículo aborda la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una necesidad estructural en las aulas diversas para garantizar la equidad, la accesibilidad y el éxito de todo el alumnado. El documento se centra específicamente en la respuesta pedagógica para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), tales como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), los Trastornos de Aprendizaje en lectura (dislexia) y escritura, y las Altas Capacidades (AACC)

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Inclusión educativa, Necesidades específicas de apoyo educativo, TDAH, Trastornos del aprendizaje, Altas capacidades, Equidad y accesibilidad.



INTRODUCCIÓN

La creciente diversidad presente en nuestras aulas exige una respuesta educativa fundamentada en principios inclusivos y basados en la evidencia. En este contexto, programar desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no constituye una tendencia pedagógica pasajera ni un planteamiento accesorio, sino una necesidad estructural para garantizar la equidad, la accesibilidad y el éxito educativo de todo el alumnado.

La normativa educativa vigente reconoce la existencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), entre las que se incluyen los trastornos del aprendizaje, el TDAH y las altas capacidades intelectuales. Estos perfiles requieren una respuesta pedagógica que combine conocimiento técnico, coordinación entre profesionales y un diseño preventivo del currículo que minimice barreras desde el inicio.

El presente documento aborda cuatro realidades frecuentes en los centros educativos —TDAH, Trastorno de Aprendizaje en Lectura, Trastorno de Aprendizaje en Escritura y Altas Capacidades— desde el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje. Las orientaciones que se presentan no pretenden sustituir la intervención especializada que pueda requerir el alumnado, sino reducir barreras en el aula ordinaria y complementar la actuación de los equipos de orientación y de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Para ello, cada perfil se analiza organizando las propuestas en torno a los tres principios del DUA: múltiples formas de representación, acción y expresión, y compromiso, con el objetivo de favorecer la participación efectiva y el progreso académico de todo el alumnado en contextos inclusivos.

1. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

¿Qué es el TDAH?

El Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es considerado un trastorno del comportamiento, así se recoge en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10). En DSM-5-TR se define como un patrón persis-

tente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo, presente antes de los 12 años en dos o más entornos.

Los estudios neuropsicológicos han demostrado que los niños y niñas con TDAH presentan alteraciones en las funciones ejecutivas, que les causan dificultades en la organización, en la planificación, y en la priorización, además de déficit de atención y precipitación de la respuesta.

Es más frecuente y grave que lo observado habitualmente en los sujetos de edad y nivel de desarrollo similar e interfiere en la vida cotidiana en casa, la escuela y su entorno en general.

REPRESENTACIÓN

- Instrucciones cortas, claras y visuales (pictos, pasos numerados...)
- Uso de relojes visuales, temporizadores y cuenta atrás.
- Recordar que todo el material de trabajo está disponible y organizado antes de empezar la sesión/actividad, mediante lista y autoinstrucciones secuenciadas
- Esquemas, resúmenes, mapas mentales para anticipar la estructura de la tarea.
- Señalizaciones visuales de lo importante (colores, iconos, palabras claves)
- Desglosar tareas complejas en micro-pasos.
- Ejemplos modelo y material manipulativo para reducir la carga cognitiva.
- Reducir estímulos visuales excesivos en el entorno inmediato.
- Adaptar los textos de los problemas matemáticos: resaltar la información relevante del enunciado y la pregunta a resolver
- Anticipar y preparar con el alumno o alumna actividades a realizar ante el grupo-clase para que resulten exitosas.

ACCIÓN Y EXPRESIÓN

- Permitir tiempo extra, descansos breves o cambios de actividad.
- Ofrecer varias formas de responder: oral, escrita breve, grabada, manipulativa.
- Uso de cheklists y agendas visuales para organizar el trabajo.
- Contratos conductuales sencillos para autorregulación (“primero-después”).
- Usar estrategias de regulación: espacios de descompresión, acompañamiento, estrategias de relajación, uso de escala y de identificación de nivel emocional...
- Resolver situaciones sociales fallidas con él o ella, ayudarle a comprender, ofrecerle ayudas para resolver con éxito el problema, etc.
- Alternar tareas que requieren mucha atención con otras más activas.
- Dar modelos iniciales y práctica guiada antes de pedir autonomía.
- Permitir movimientos funcionales: pelotas de goma, gomas en silla, estiramientos cortos.
- Intentar que las pruebas sean a primeras horas de la mañana, siempre que el horario lo permita.

COMPROMISO

- Ofrecer opciones: elegir material, formato, pareja de trabajo.
- Actividades cortas, variadas y con objetivos visibles (“hoy vamos a lograr X”).
- Calibrar pequeñas victorias para fortalecer autoestima.
- Adecuar la cantidad de tareas para casa a las características del alumnado.
- Estructurar el aula con rutinas claras y anticipación visual.
- Evitar castigos relacionados con el movimiento (no es mala intención).
- Considerar la tarea como informadora de su proceso de aprendizaje.

- Valorar la realización diaria de las tareas.
- Dar importancia al esfuerzo y la participación más que al resultado final.
- Valorar el logro de los objetivos mediante la elaboración de proyectos, de trabajos, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes...
- Uso de lenguaje positivo.
- Mantener el contacto ocular.
- Considerar la aproximación física.
- Acordar señales personales con el alumnado (tocar el hombro, tarjetas de colores, etc.)
- Tener accesible un espacio o zona de vuelta a la calma.

2. TRASTORNO DEL APRENDIZAJE CON DIFICULTAD EN LA LECTURA.

¿Qué es el Trastorno de Aprendizaje en Lectura?

El Trastorno de Aprendizaje en Lectura, se encuadra dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo reconocidas por la LOMLOE, que contempla los trastornos del aprendizaje como dificultades persistentes que requieren una respuesta educativa de acceso con ajustes metodológicos adecuados.

En su actualización de 2025, la International Dyslexia Association (IDA) define la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que afecta al reconocimiento preciso y fluido de palabras, a la decodificación y a la ortografía (International Dyslexia Association, 2025). Esta definición subraya su carácter multidimensional, influido por factores genéticos, cognitivos, lingüísticos y ambientales, y reconoce que se manifiesta a lo largo de un continuo de habilidades lectoras, acercando esta nueva definición al TA de LOMLOE.

Este planteamiento se aproxima al enfoque inclusivo actual, ya que supera una visión reduccionista del trastorno y pone el énfasis en la interacción entre el alumno y el contexto educativo. Así, la dislexia no se entiende como falta de capacidad o esfuerzo, sino como una forma diferente de procesar el lenguaje escrito que exige apoyos específicos y medidas coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje.

REPRESENTACIÓN

- Presentar textos con tipografía clara, mayor interlineado y tamaño adecuado.
- Fragmentar textos extensos en párrafos breves.
- Resaltar palabras clave e ideas principales.
- Incorporar esquemas, mapas conceptuales y organizadores gráficos.
- Anticipar vocabulario nuevo antes de la lectura.
- Facilitar lectura modelada o apoyo auditivo cuando sea necesario.
- Reducir la carga cognitiva eliminando información irrelevante.

ACCIÓN Y EXPRESIÓN

- Permitir respuestas orales cuando el objetivo sea evaluar comprensión.
- Conceder tiempo adicional en tareas y pruebas escritas.
- Evaluar mediante esquemas, exposiciones o presentaciones orales.
- Permitir el uso de herramientas digitales de apoyo.
- No penalizar errores formales cuando se evalúe contenido conceptual.
- Realizar lectura compartida o guiada antes del trabajo autónomo.

COMPROMISO

- Seleccionar textos relacionados con los intereses del alumnado.
- Establecer objetivos claros y alcanzables.
- Reforzar el esfuerzo y los progresos individuales.

- Evitar comparaciones públicas que afecten a la autoestima.
- Favorecer un clima seguro donde el error forme parte del aprendizaje.
- Promover la motivación mediante pequeñas metas superadas.

3. TRASTORNO DEL APRENDIZAJE CON DIFICULTAD EN LA ESCRITURA

¿Qué es el Trastorno de aprendizaje con dificultad en la expresión escrita?

El Trastorno de aprendizaje con dificultad en la expresión escrita se enmarca dentro del Trastorno Específico del Aprendizaje, descrito en el DSM-5-TR como una alteración persistente que afecta a la ortografía, la gramática, la organización de ideas y la claridad de la expresión escrita (American Psychiatric Association, 2022).

Estas dificultades no se explican por un déficit intelectual ni por una escolarización inadecuada, sino por diferencias en los procesos cognitivos implicados en la planificación, transcripción y revisión del lenguaje escrito. El alumnado puede comprender los contenidos y expresarse oralmente con normalidad, pero encontrar obstáculos al trasladar sus ideas al formato escrito.

Desde el marco inclusivo actual y el Diseño Universal para el Aprendizaje, esta condición requiere ajustes metodológicos que garanticen la accesibilidad, la equidad y el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa escrita.

REPRESENTACIÓN

- Proporcionar plantillas y estructuras guiadas para redactar.
- Utilizar organizadores gráficos antes de iniciar la escritura.
- Ofrecer ejemplos modelo de textos.
- Desglosar la tarea en fases: planificación, borrador y revisión.
- Facilitar listas de conectores y vocabulario útil.
- Explicitar los criterios de evaluación de forma clara y visual.

ACCIÓN Y EXPRESIÓN

- Permitir el uso de ordenador o tablet para escribir.
- Aceptar exposiciones orales o grabadas como alternativa puntual.
- Conceder tiempo adicional para completar tareas escritas.
- Utilizar correctores ortográficos como herramienta de apoyo.
- Realizar escritura guiada antes de fomentar la autonomía.
- Valorar prioritariamente el contenido en primeras versiones.

COMPROMISO

- Permitir la elección de temas cuando sea posible.
- Establecer metas pequeñas y progresivas.
- Proporcionar retroalimentación positiva y concreta.
- Evitar la sobrecarga de copias extensas.
- Fomentar la revisión como proceso de mejora.
- Reconocer avances en claridad y organización textual.

4. AACC

¿Qué son las AACC?

Un alumno con AACC (Altas Capacidades) es un estudiante que muestra un potencial excepcional para el aprendizaje y el rendimiento en áreas como la inteligencia, creatividad, liderazgo, o aptitudes específicas (lingüística, lógico-matemática, artística, etc.), aprendiendo más rápido y conectando ideas de forma compleja, lo que requiere retos educativos diferentes para evitar el aburrimiento y desarrollar su potencial, aunque no siempre se manifiestan de forma evidente y pueden presentar desafíos socioemocionales o de desarrollo asincrónico.

Las características comunes son las siguientes: aprendizaje acelerado, vocabulario avanzado, pensamiento complejo, curiosidad intensa, memoria excepcional, creatividad y sensibilidad.

Por otro lado, suelen mostrar las siguientes necesidades educativas: currículo enriquecido, una detección temprana para ofrecer estímulos adecuados y apoyo familiar y escolar.

Hay que tener en cuenta que el alumnado con AACC no es un grupo homogéneo. Pueden destacar en áreas específicas (talentos) o tener una sobredotación intelectual general, y algunos pueden presentar dificultades adicionales como TDAH o dislexia (doble excepcionalidad), por lo que una correcta evaluación es esencial.

REPRESENTACIÓN

- Presentar la información en niveles profundos y más complejos con múltiples recursos: libros avanzados, documentales, experimentos o casos reales.
- Estimular el pensamiento crítico con preguntas abiertas y problemas interdisciplinarios.

ACCIÓN Y EXPRESIÓN

- Proyectos de investigación o resolución de problemas complejos.
- Posibilidad de crear modelos, prototipos o presentaciones multimedia.
- Debates y argumentaciones escritas u orales, fomentando la creatividad.

COMPROMISO

- Permitir elección de tareas en función de sus propios intereses.
- Introducir retos progresivos y autonomía en el aprendizaje.
- Crear mentorías o grupos de enriquecimiento para mantener la motivación.

CONCLUSIÓN

El enfoque del DUA permite transformar el aula en un espacio accesible mediante un diseño preventivo que minimice las barreras de aprendizaje desde el inicio. Al aplicar estrategias inclusivas, se favorece la equidad educativa. Estas pautas no sustituyen la atención especializada, sino que reducen los obstáculos en el aula ordinaria para que cada estudiante logre el éxito académico. En definitiva, diseñar para la diversidad asegura que el entorno educativo no sea el impedimento que frene el desarrollo del talento individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*.
- Martínez Ordoñez, M. P. (2025). *Estrategias Didácticas con Base en el DUA para el TDAH*.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- International Dyslexia Association. (2025). *IDA's 2025 definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org>



TUTORÍAS AFECTIVAS: POSIBLE LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA SU IMPLANTACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

Autoría:

Silvia García Alfaro

Elisabet Luri Lecumberri

Paula Mariscal Sandúa

María Ruiz Viñegas

RESUMEN

Las tutorías afectivas constituyen una estrategia de acompañamiento educativo orientada a fortalecer el vínculo entre el alumnado y las personas adultas de referencia en el centro escolar. Su finalidad es promover el bienestar emocional, favorecer la inclusión y prevenir situaciones de vulnerabilidad personal, social y académica. Este trabajo presenta una propuesta de implantación de las tutorías afectivas en los centros educativos, articulada en torno a diferentes líneas de actuación: sensibilización de la comunidad educativa, creación de un grupo de trabajo y formación específica, puesta en marcha del programa y evaluación de su impacto. Desde una perspectiva basada en la ética del cuidado, se subraya la importancia de generar contextos seguros, relaciones significativas y respuestas educativas ajustadas a las necesidades del alumnado. Las tutorías afectivas se plantean así como una medida preventiva y de apoyo que contribuye a la equidad, la convivencia positiva y el desarrollo integral de todo el alumnado.

Palabras clave: Tutorías afectivas; bienestar emocional; inclusión educativa; acompañamiento; vínculo educativo; ética del cuidado; convivencia escolar.



1. INTRODUCCIÓN

La escuela es, además de un espacio de aprendizaje académico, un contexto privilegiado para el desarrollo personal, social y emocional del alumnado. Las investigaciones en el ámbito educativo y psicológico ponen de manifiesto que la existencia de vínculos significativos con personas adultas de referencia en el entorno escolar constituye un importante factor de protección frente a situaciones de riesgo, malestar emocional, absentismo, fracaso escolar o dificultades de convivencia.

En los últimos años, los centros educativos han experimentado un incremento en la complejidad de las necesidades socioemocionales del alumnado. Situaciones relacionadas con la ansiedad, las dificultades en las relaciones interpersonales, la baja autoestima, las experiencias traumáticas, los procesos migratorios o las conductas disruptivas evidencian la necesidad de reforzar las medidas de acompañamiento desde una perspectiva preventiva e inclusiva.

En este contexto, las tutorías afectivas emergen como una propuesta de intervención basada en la construcción de relaciones educativas de confianza, disponibilidad y cuidado. Se trata de un sistema de apoyo en el que una persona adulta del centro establece un vínculo estable y significativo con un alumno o alumna que requiere un acompañamiento más cercano, ofreciendo escucha, orientación y presencia continuada.

La tutoría afectiva no sustituye a la tutoría ordinaria ni a otras medidas de apoyo, sino que las complementa, aportando una respuesta personalizada centrada en el bienestar y en la creación de un sentimiento de pertenencia al centro. Su fundamento se encuentra en la ética del cuidado, entendida como una forma de relación educativa basada en la atención, la responsabilidad, la empatía y el reconocimiento de la singularidad de cada persona.

La implantación de programas de tutoría afectiva permite avanzar hacia una escuela más inclusiva, capaz de detectar tempranamente situaciones de vulnerabilidad y de ofrecer al alumnado referentes adultos que actúen como base segura. En definitiva, supone apostar por una educación que reconoce que aprender y sentirse bien forman parte de un mismo proceso.

Este texto tiene como objetivo proponer unas posibles líneas de actuación para la implantación de un programa de tutorías afectivas en centros educativos de todas las etapas escolares. En cualquier caso, la puesta en marcha de este programa debe de ser flexible y adaptarse en todo momento a las idiosincrasias y necesidades del centro en el que se implante.

2. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

2.1 SENSIBILIZACIÓN

La puesta en marcha del programa de tutorías afectivas requiere un proceso de sensibilización previo que avance desde las instancias más generales hasta los agentes más próximos al alumnado, ya que cada nivel condiciona y habilita al siguiente.

Por una parte, sería conveniente que el Negociado de Proyectos de Inclusión asegurara una liberación horaria parcial del perfil de orientación. Sin este reconocimiento administrativo, el programa podría carecer de la cobertura estructural necesaria para desarrollarse con garantías.

El programa de tutorías afectivas también debe de ser una apuesta por parte del equipo directivo del centro, que debería asegurar las condiciones organizativas que requiere su implantación. En este espacio se acordará la asignación de horas de dedicación semanal para el profesorado implicado, garantizando que el programa tenga cabida real dentro del horario escolar.

Una vez asegurado el respaldo institucional y organizativo, la sensibilización se dirige a todo el profesorado del centro. El foro para realizar esta sensibilización puede ser el claustro de final de curso. El objetivo es trasladar al conjunto del profesorado la necesidad de acompañar emocionalmente al alumnado, apoyándose en datos objetivos que reflejen la realidad del centro:

- Datos procedentes de herramientas de evaluación socioemocional aplicables de forma colectiva, como el SENA o el TAMAI —pruebas estandarizadas con baremos de referencia— o el Sociescuela, un

instrumento de screening grupal que, sin estar estandarizado, ofrece una imagen rápida del estado socioemocional del alumnado.

- N° de alumnado al que se le hace acompañamiento emocional por parte de la UAE o el Departamento de Orientación.
- N° de alumnado censado en Educa.
- N° de protocolos de autolesiones abiertos.
- N° de alumnado atendido frecuentemente por el Equipo de convivencia (o similares).

La sensibilización al claustro se cierra apelando a la responsabilidad docente: acompañar emocionalmente al alumnado no es una función ajena a la enseñanza, sino parte constitutiva de ella. La figura del tutor o tutora afectiva representa una extensión natural del compromiso educativo con el desarrollo integral de cada estudiante.

2.2 CREACIÓN GRUPO DE TRABAJO Y FORMACIÓN

La participación en el programa es estrictamente voluntaria. No se trata de asignar una función adicional al profesorado, sino de convocar a quienes sientan afinidad con el acompañamiento emocional y quieran ejercerlo de forma comprometida y formada.

El perfil deseable del tutor o tutora afectiva incluye:

- Buen nivel de autoconfianza y seguridad personal.
- Facilidad para relacionarse con el alumnado, sus familias y el conjunto de la comunidad educativa.
- Capacidad para afrontar situaciones de crisis sin desbordarse.
- Habilidad para construir un vínculo afectivo con el alumnado sin generar dependencia.
- Motivación para formarse en estrategias de intervención socioemocional.
- Capacidad para mantener límites con firmeza al tiempo que se refuerzan las capacidades del alumnado.

Una vez se haya conformado el grupo de profesorado voluntario, se propondrá a principio de curso una formación teórico-práctica de 5 horas. Esta formación se podría articular en torno a cuatro ejes:

- 1. La tutoría afectiva.** Se clarifica qué se espera de un tutor o tutora afectiva y, sobre todo, qué no se espera. Este rol no implica ejercer de terapeuta ni asumir funciones clínicas, sino ofrecer acompañamiento desde la cercanía y el respeto, sabiendo cuándo derivar.
- 2. Psicoeducación.** Conocimientos básicos sobre desarrollo emocional, salud mental en la adolescencia y factores de riesgo y protección, que permitan al profesorado comprender lo que observa en el alumnado.
- 3. Escucha.** Herramientas y actitudes para una escucha activa y genuina: cómo crear un espacio seguro, cómo responder sin juzgar y cómo sostener el malestar del otro sin necesidad de resolverlo inmediatamente.
- 4. Mirada compasiva.** Desarrollo de una actitud de acompañamiento basada en la comprensión y el reconocimiento de la dificultad del alumnado como punto de partida para el vínculo.

2.3 PUESTA EN MARCHA

- a. Comunicación a la comunidad escolar. Es esencial que toda la comunidad educativa conozca el programa, por ello se dará a conocer a través del consejo escolar.
- b. Derivación de alumnado al programa. Esta derivación se podrá hacer desde cualquier miembro de la comunidad educativa que vea esta necesidad. La derivación se hará a orientación, quién recogerá la información y valorará si se sigue adelante o no. El alumnado susceptible es el siguiente:
 1. Alumnado con dificultades de regulación emocional.
 2. Alumnado que pasa desapercibido.
 3. Alumnado que expresa malestar emocional y/o solicita este acompañamiento.

- c. Asignación de tutor/a. Una vez recogida la información se establece el tutor/a afectivo/a.
- d. Definición de objetivos y estrategias. Una vez asignada la persona docente que va a acompañar, se establecerá el plan de actuación con ese alumno o alumna en particular.
- e. Seguimiento trimestral de cada alumno/a entre orientación y tutor/a afectivo/a y un registro periódico de las tutorías realizadas.
- f. El programa finalizará:
 - i. A petición de alguna de las partes implicadas.
 - ii. Cuando hayan quedado resueltas las causas que aconsejaron la adopción de la medida.
 - iii. Cuando quede de manifiesto que la medida no aporta ningún beneficio al alumno/a.
 - iv. Baja escolar en el centro.

2.4 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Los objetivos del programa quedarán recogidos en la PGA con sus respectivos procesos e indicadores de logro. Se evaluarán de forma trimestral por la persona responsable de la misma.

Además de una evaluación final por todas las partes implicadas identificando puntos de mejoras.

3. CONCLUSIONES

Las tutorías afectivas representan una medida educativa de gran valor para promover el bienestar emocional, la inclusión y la permanencia positiva del alumnado en la vida escolar. Su principal fortaleza reside en la creación de vínculos significativos entre el alumnado y las personas adultas del centro, generando espacios de confianza, escucha y acompañamiento.

La implantación de este tipo de programas requiere una planificación rigurosa, el compromiso del equipo directivo, la implicación voluntaria del profesorado y una adecuada coordinación desde los departamentos de orientación. Asimismo, resulta imprescindible ofrecer formación específica y establecer procedimientos claros de derivación, seguimiento y evaluación.

Más allá de una intervención puntual, las tutorías afectivas suponen una forma de entender la acción educativa desde la ética del cuidado y la corresponsabilidad. Constituyen una apuesta por una escuela que acompaña, sostiene y reconoce las necesidades emocionales como parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un contexto educativo cada vez más complejo, disponer de redes formales de apoyo relacional contribuye a prevenir situaciones de desajuste, fortalece la convivencia y favorece trayectorias educativas más satisfactorias. Las tutorías afectivas no solo benefician al alumnado participante, sino que enriquecen la cultura inclusiva del conjunto del centro.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castelló Meliá, J. C. (2021). *La tutoría afectiva: Una propuesta desde la ética del cuidado*. Editorial Vinatea.

Santana Navarro, C., Díaz-Negrín, M. E., & Luján Henríquez, I. (2018). La tutoría afectiva y el cambio terapéutico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 229-238.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1260>

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

RECURSOS INSTITUCIONALES Y MATERIALES DE REFERENCIA

Gobierno de Canarias. (2025, 15 de diciembre). *La tutoría afectiva, un acompañamiento que promueve el bienestar*. Área de Convivencia y Bienestar.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/convivencia/2025/12/15/la-tutoria-afectiva-un-acompanamiento-que-promueve-el-bienestar/>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (s. f.). *Acompañamiento emocional y tutoría afectiva*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

<https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=4293&chapterid=553> 2

Genially. (s. f.). *La tutoría afectiva: Una propuesta desde la ética del cuidado*.

<https://view.genially.com/6387211c8a3ce10018b7cebf>

5. ANEXOS

PLAN DE ACTUACIÓN	
Alumno/a:	
Curso:	Edad:
Tutor/a afectivo/a:	

OBJETIVOS TRIMESTRALES
1.
2.

ACTUACIONES
1.
2.

Fecha de la tutoría	Actuaciones

PORTADA

SARRERA

66/2010 Foru Dekretuak arautzen ditu hezkuntza- eta lanbide-orientazioa Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan. Haren oinarrizko printzipioetako bat da hezkuntzaren kalitatea hobetzeko lankidetzan aritzea eta berrikuntza eta ikerketa sustatzea. Orientatzaileek kalitate horren garapenean parte hartzen dute, artikulua idazten baitituzte eremu geografiko edota etapa bereko ikastetxeetako hezkuntza-orientazioko irakasleekin hileroko egiten diren koordinazioen barnean, irizpideak bateratzeko, jarduera-ildo komunak ezartzeko eta hezkuntzan berrikuntza eta ikerketa sustatzeko.

Orientazio Testuak 9 alean, Nafarroako Sare Publikoko orientatzaileek prestaturiko eta aurkezturiko artikuluen bilduma jasotzen da. Orientazioa Koordinatzeko 2025-2026ko

Planetan 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, zortzi artikuluko bildura dira, eta haietan islatzen da orientatzaileek konpromisoa dutela ikastetxeak ekitate- eta inklusio-printzipioen arabera hezkuntza-proposamenetarako era mateko. Proposamenetako bakoitzean, esperientziak eta hausnarketak kontatzen dira, hezkuntza-orientazioak irizpideak eta jarduteko moduak partekatu ditza. Horrela, ezagutza sistematikoa eraikitzen laguntzen da, orientazioko praktikatik abiatuta, haren dimentsio eta alderdi guztietan, berrikuntza sustatuz eta jarduteko modu gero eta eraginkorra-goetara 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.

ANTSIETATEA: HEZKUNTZA TESTUINGURUETAN HELTZEA ETA HEZKUNTZA NEURRIAK

Egileak:

Ainhoa Ayerra Nogués

Nahia Enrique Ruiz

Leire Romero Legarreta

LABURPENA

Testuak hezkuntza eremuko antsietatea, haren definizioa, eragina eta esku hartzeko neurri posibleak jorratzen ditu. DSM-5en eta hainbat egileren arabera, antsietatea erantzun emozionala da benetako edo etorkizuneko mehatxuen aurrean, eta sintoma fisikoen (palpitazioak, izerdia) eta kognitiboen (kezkak, pentsamendu negatiboak) bidez adierazten da. Nahiz eta maila ertainean moldagarria izaten ahal den, gehiegizkoa denean eragina du ongizatean eta eguneroko funtzionamenduan. Eskola testuinguruan, antsietateak eragin negatiboa du errendimendu akademikoan, arreta, kontzentrazioa eta memoria murrizten baititu, eta funtzio exekutiboak ere eragiten die, hala nola erabakiak hartzeko gaitasunari. Hala ere, estres maila ertainak motibagarriak izaten ahal dira. Antsietateari heltzeko, hezkuntza neurriak proposatzen dira, hala nola banakako ebaluazioa, funtzio exekutiboak garatzeko programak, emozioak erregulatzeko estrategiak eta adimen emozionala, bai eta jarduera fisikoaren sustapena eta krisien aurrean jarduteko protokoloak ere, ikasleen ongizatea eta ikaskuntza errazteko.

Gako hitzak: antsietatea, funtzio exekutiboak, errendimendu akademikoa, emozioak erregulatzeko estrategiak, ikaskuntza estrategiak eta jarduera fisikoa.

1. HITZAURREA

Azken urteotan, ikasleen osasun mentala hezkuntza eremuko kezka nagusietako bat bihurtu da, estresarekin, antsietatearekin eta ongizate psikologikoarekin lotutako zailtasun emozionalak areagotu direlako. Eskola etapak, batez ere nerabezaroan, aldaketa pertsonal, sozial eta akademiko ugari dakartza, eta horrek presio eta segurtasun falta handiak eragiten ahal ditu ikasleengan. Testuinguru horretan, antsietatea maiz agertzen da mehatxatzailatzat edo zorrotzat jotzen diren egoeren aurrean, eta eragin nabarmena izaten ahal du ikasleen ongizate emozionalean eta errendimendu akademikoan.

Aktibazio maila jakin batzuk moldagarriak izan badaitezke ere eta motibazioa eta erronkei aurre egitea erraztu badezakete ere, antsietatea modu bizian, iraunkorrean edo neurritz kanpo agertzen denean, funtsezko prozesu kognitiboetan eragiten ahal du, hala nola arretan, oroimenean, kontzentrazioan edo erabakiak hartzeko gaitasunean. Era berean, eragin negatiboa izaten ahal du eskola bizikidetzan, ikasgelako parte-hartzean eta ikasleen harreman sozialetan.

Horregatik, ikastetxeek funtsezko zeregina betetzen dute zailtasun emozional horien detekzio goiztiarrean, prebentzioan eta lanketan. Eskola, ikaskuntza akademikorako gunea ez ezik, ikasleen garapen pertsonal, emozional eta sozialerako funtsezko ingurunea ere bada. Ondorioz, beharrezkoa da hezkuntza neurriak ezartzea, ikasleen premiei erantzun egokia eman ahal izateko. Horretarako, emozioak erregulatzeko estrategiak, funtzio exekutiboan garapena, ohitura osasungarriak eta ongizate integralaren aldeko metodologiak sustatzen dira.

Lan honen helburua da antsietatearen kontzeptua eta horrek errendimendua akademikoan duen eragina aztertzea, bai eta eskola testuinguruan dituen ondorioak prebenitzeko eta murrizteko hezkuntza neurriak eta estrategiak aurkeztea ere.

2. ANTSIETATEAREN DEFINIZIOA

Hainbat definizio daude, ikasleen artean antsietatearen konstrukturako adierazpenik garrantzitsuenak detektatzen laguntzen digutenak.

Horien artean, nabarmentzekoa da DSM-5ek proposatutako hurbilketa; horren arabera, antsietate nahasmenduen ezaugarri dira gehiegizko beldur eta antsietatea, bai eta lotutako jokabide nahasmenduak ere. Beldurra da berehalako, benetako edo irudizko mehatxu bati ematen zaion erantzun emozionala; antsietatea, berriz, etorkizuneko mehatxu bati aurrea hartzeko erantzuna da.

Bestalde, Méndezek (2025) honela definitzen du antsietatea: erantzun naturala, ziurgabetasun edo mehatxu egoeren aurrean sortzen dena. Erreakzio fisikoen bidez agertzen da, hala nola palpitazioen, izerditzearen eta tentsio muskularraren bidez, bai eta balizko arriskuei buruzko pentsamendu eta kezken bidez ere. Maila ertainean, erantzun hori baliagarria izaten ahal da erronken aurrean prestatzeko, baina etengabea edo gehiegizkoa bihurtzen denean, eragin negatiboa izaten ahal du gure eguneroko ongizatean eta bizi kalitatean, eta, beraz, estrategiak bilatu behar dira hori maneiatzeko eta pentsatu laguntza profesionalik behar ote den (1.707 or.).

Horrez gain, besteak beste, Rojo-Ramosek, Espinosa-Mogollónek eta Galán-Arroyok (2024) diote antsietatea erantzun emozionala dela, eta hainbat egoeraren aurrean kezka, beldur edo urduritasun sentimenduak dituela ezaugarri. Erantzun horren barruan egoten ahal dira pentsamendu automatiko negatiboak, besteen judizioagatiko edo ebaluazioagatiko gehiegizko kezkak, eta interakzio sozialen interpretazio distortsionatuak. Gainera, antsietatea sintoma somatikoen bidez agertzen ahal da, hala nola palpitazioen, izerdiaren, dardaren, arnasa hartzeko arazoan, goragaleen eta zorabioen bidez.

Laburbilduz, sintomatologia fisikoa eta distortsio kognitiboak eta hausnarketak dira antsietatearen ezaugarri komun garrantzitsuenetako batzuk. Adierazpen horiek zuzenean eragiten diete errendimendu akademikoari eta ikastetxean integratzeari, eta ikastetxeak erantzun bat eman behar du, bai eta hezkuntza gaiari heldu ere.

3. ANTSIETATEAK ERRENDIMENDU AKADEMIKOAN DUEN ERAGINA

Nafarroako Unibertsitateak antsietatearen eta errendimendu akademiakoaren arteko erlazioari buruz egindako azterlan baten arabera, antsietate maila handiek arreta, kontzentrazioa eta informazioaren atxikipena murrizten dituzte, eta horrek eragin negatiboa du errendimendu akademikoan.

Gainera, antsietateak nerbio sistema sinpatikoa nabarmen aktibatzea eragiten ahal du, eta funtzio exekutiboetan eragina izaten ahal du, hala nola lanerako memorian eta erabakiak hartzeko gaitasunean. Eragin negatibo horrek antsietatea kudeatzearen garrantzia indartzen du, funtsezko faktorea baita arrakasta akademikorako.

Bestalde, Almeriako Unibertsitateak argitaratutako berrikuspen sistematiko batek adierazten duen bezala, zenbait azterlanek diote estresaren eta errendimendu akademikoaren arteko harremana ez dela guztiz lineala. Estres maila ertainek ikasleak errendimendu hobea izatera bultzatzen ahal dituzte, baina estres maila txikiak edo handiak kaltegarriak izan ohi dira, eta horrek kalte egiten dio haien jardunari.

Azken batean, antsietateak errendimendu akademikoari eragiten dio, ikasleen arreta gaitasunean duen eraginagatik. Beraz, hezkuntza erantzunak egokitzapenak jaso behar ditu: maila emozionaleko zailtasunei erantzuteaz gain, funtzio exekutiboetara bideratuta egon behar dute, hala nola arreta, inhibizioa eta abar.

Horretarako, gai horiei erantzuten dieten hezkuntza neurri batzuk aurkeztu behar dira.

4. HEZKUNTZA NEURRIAK

Abiapuntu gisa, antsietate sintomak dituzten ikasleak hautematen direnean, komeni da ikasle bakoitzaren premien eta egoera pertsonalaren banakako deskribapen labur bat egitea, osasun zerbitzuekin eta familiarekin koordinatuta, hala badagokio, eta, behar izanez gero, ebaluazio psikopedagogikoko probak egitea.

Jarraian, ikaslearen premiak zehaztu ondoren, hainbat programa eta teknika proposatzen ditugu, batetik, antsietate egoerek ikasleengan dituz-

ten ondorioak murrizteko, eta, bestetik, krisi egoeretan arreta doituagoa emateko.

Horretarako, iradokitzen dugu ikasleen arazoei heltzea funtzio exekutiboen garapenetik, emozioak erregulatzeko estrategietatik, ikaskuntza estrategietatik eta jarduera fisikotik.

4.1 FUNTZIO EXEKUTIBOAK

EDUforics aldizkarian (2017) argitaratutako artikuluan, azaletik aztertzen dira nerabeen garunaren funtzionamenduaren ezaugarri nagusiak, eta jarraibide zehatzak ematen dira, etapa horretan funtzio exekutiboak lantzeko. Nerabeei beren funtzio exekutiboak garatzen laguntzeko, helburuen ezarpena, plangintza, automonitorizazioa eta autoerregulazioa lantzea proposatzen da. Gomendatzen da helburuak esanguratsuak izatea haien-tzat, zereginak urrats erabilgarrietan banatzea, aldian-aldian aurrerapena bera berrikustea eta distrakzioak murriztea, hala nola multiataza eta gailu elektronikoen gehiegizko erabilera.

Trebetasun horiek indartzen dituzten jarduerak ere nabarmentzen dira, hala nola kirola, yoga, meditazioa, musika, antzerkia, estrategia jokoak eta ikasteko ohitura onak, guztiek laguntzen baitute arreta, lanerako memoria, malgutasun kognitiboa eta autokontrola lantzen.

Morainek (2017) nerabezaroko funtzio exekutiboak indartzeko hainbat estrategia eskaintzen ditu, arreta malguan, memoria operatiboan eta inhibizio kontrolean oinarrituta.

Gainera, komenigarria da neurri horien bidez irakasleei estrategiak ematea ere, beren hezkuntza jardunean errutinak ezartzen, azterketak eta entregak aurreratzen, errefortzu positiboak ematen edo ikasleen bulkadak kontrolatzen laguntzeko.

Bukatzeko, Madrilgo Erkidegoko ikasteko zailtasun berezien, hizkuntzaren nahasmenduen eta arreta defizitaren nahasmenduaren hezkuntza orientazioko berariazko taldeak (López, N., et al. 2024) programa bat diseinatu du Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan funtzio exekutiboak garatzeko.

4.2. ADIMEN EMOZIONALA: EMOZIOAK ERREGULATZEKO ESTRATEGIAK ETA EMOZIOEN PSIKOHEZKUNTZA

Emozioak erregulatzeko estrategiak ezagutzea eta lantzea onuragarria da ikasleen antsietatea kontrolatzeko. Onura horien artean, honako hauek nabarmendu behar dira: batetik, arreta hobetzea, horrela, antsietatea eragiten dion arazoaz kezkatu beharrean, ardura zereginetan paratuko duelako; eta, bestetik, norberaren ongizateari mesede egitea. Norberaren emozioak hobetzeko gai dela sentitzeak berez dakar antsietate mailak murriztea eta segurtasun pertsonala handitzea.

Estrategia horiek modu praktikoan lantzen ahal dira: emozioei izena jarzen irakatsiz, arnasketa teknikak edo etenaldiak erabiliz, arreta osoko ariketak eginez, gatazka baten ondoren gogoeta sustatuz edo judiziorik gabeko adierazpen guneak eraikiz.

Azken batean, ikasleek beren emozioak kudeatzen ikasten dutenean, portaera hobetzeaz gain, ikasteko eta elkarrekin bizitzeko benetako gaitasuna ere hobetzen dute.

Berking-ek (2010) eredu integratzaile bat proposatzen du, Emozioen Aurre-egite Moldatzailea deitzen duena (*Adaptive Coping with Emotions, ACE*). Ereditu horrek premisa hau du abiapuntu: emozioak nahi den norabidean aldatzeko eta/edo nahi ez diren emozioak onartzeko eta toleratzeko trebetasunak funtsezkoak dira osasun mentalerako, eta emozioen erregulazio moldagarria kontzeptualizatzen du, hala nola emozioak erregulatzeko trebetasun espezifiko berrien interakzioa; emozio propioez eta prozesamendu emozionalaz jabetzea; emozioak identifikatzea eta etiketatzea; emozioekin lotutako gorputz sententzioak behar bezala interpretatzea; emozioen mezuak ulertzea; norberari babesa ematea emozionalki estresagarriak edo biziak diren egoeretan; emozioak onartzea; emozio negatiboak toleratzea; emozionalki estresagarriak edo larriak diren egoerei aurre egitea, helburu garrantzitsuagoak lortzeko; edo emozio negatiboak aktiboki aldatzea, hobeki sentitzeko.

Bestalde, emozioen kontzientzia lantzeko, oso baliabide erabilgarria da emozioen gupila. Emozioen sailkapen bat da, ikasleak aukera ematen diona une bakoitzean zer sentitzen duen eta sentimendu hori nondik datorren identifikatzeko.

Arreta osoari dagokionez, honako hauek aurreikusten dira: mindfulness-a, arnasketa diafragmatikoa, antsietatea maneiatzeko teknikak, eta goi mailako funtzio kognitiboak garatzen laguntzen duten metodologia aktiboak; izan ere, horiek guztiek emozioak erregulatzeko laguntzen dute.

Zaragozako SATI taldeak garatutako Ikasgela zorientsuak programan, jarduera batzuk biltzen dira, helburu dutenak ikasgelan psikologia positiboaren aurrerapenak txertatzea arreta osoa sustatzeko eta indar pertsonalak garatzeko jardueren bidez.

4.3 IKASKUNTZA ESTRATEGIAK

Ruizek *Aprendiendo a aprender* liburuan (2020) adierazten duenez, ikaskuntza estrategia egokiak erabiltzen badira, psikologia kognitiboaren eta neurozientziaren azken azterlanetan oinarrituak, nabarmen murrizten ahal dira antsietate mailak.

Estrategia horien oinarrian dago, lehenik, arreta eraginkorra ematea, jarduna karga kognitiboaren teoriara egokituta. Teoria horren arabera, laneko memoriak, une bakoitzean jasotzen dugun informazioa prozesatzeaz arduratzen denak, gaitasun mugatua du. Horregatik, funtsezkoa da ikaskuntzarako garrantzitsuak ez diren distrakzio elementuak ezabatzea, hala nola musika edo ingurune zaratsuek, bai eta ikasketa antolatzea ere tarte labur eta kontzentratuetan, adibidez, Pomodoro teknikaren bidez, zeinak lanaldiak atsedenaldiarekin txandakatzen baititu.

Halaber, gomendatzen da lanketa kontzienteko estrategiak erabiltzea, errepikapenean soilik oinarritzen diren orde. Estrategia horiek informazio berria aurretiazko ezagutzearekin integratzeko aukera ematen dute, eta horrek informazio hori ulertzea eta ondoren berreskuratzea errazten du. Horiek aplikatzeko, gomendatzen da goi mailako funtzio kognitiboak behar dituzten jarduerak egitea, Andersonen berrikusitako Bloomen taxonomian zehazten den bezala, hala nola kasu praktikoak aztertzea, mapa kontzeptualak egitea, teoriak alderatzea, problema aplikatuak ebaztea edo edukia norberaren hitzekin azaltzea, adibidez Feynman teknikaren bidez.

Bukatzeko, gomendatzen da ebokazio espaziatu edo gurutzatuko teknikak erabiltzea, modu masifikatuan edo multzotan ikasi beharrean, teknika horiek bereziki eraginkorrak direla frogatu baitute. Izan ere, teknika horiekin ahalegina egiten da, alde batetik, ikaskuntzaren edukia berreskuratzeke, nolabaiteko ahanztura ahalbidetzen duen denbora tarte bat igaro ondoren; horrela, atzeraelikadura jaso ondoren, errepasoa zentratuko da gogoratzen ez dugun hartan edo modu desegokian gogoratzen dugun hartan; eta, bestetik, teknika horiekin eduki desberdinak txandakatzen dira, modu jarraituan landu beharrean; horrela, lehenik gai bat eta gero beste bat ikasten dira, eta, ondoren, biak ekartzen dira gogora tartekatuta. Estrategia horiek aplikatzeko, tresna batzuk erabiltzen ahal dira, adibidez, Anki edo Quizlet. Tresna horiek lagungarri dira ebokazio espaziatua egiteko, memoria txartelen bidez, eta aldizkako autoebaluazioak egiten ahal dira, apunteak kontsultatu gabe. Estrategia horiek informazioa buruan gordetzen laguntzen digute, baina, horrez gain, ikasleari bere jarduna ebaluatzeke aukera ematen diote. Horrela, ziurgabetasuna eta, ondorioz, antsietatea murrizten dira.

4.4 JARDUERA FISIKOA

Lehen aipatu dugun bezala, ariketa fisikoa funtsezko tresna da eritasun kronikoak prebenitzeko eta osasun orokorra hobetzeko; sedentarismoak, berriz, eritasun horiek izateko arriskua areagotzen du. Ikerketa askok erakutsi dute jarduera fisikoa erregulartasunez egiteak bizi itxaropena luzatu eta organismoaren funtzionamendua hobetzen ahal duela, eta mesedegarri izaten ahal dela ongizate fisikoa, mentala eta soziala izateko. Era berean, egiaztatu da ariketa fisikoa osagarri eraginkorra dela nahasmendu mentalak (depresioa, antsietatea, estresa, eskizofrenia edo ADHD) tratatzeko. Hauek dira onurak: sintomak murriztea, eta gogo aldatzea, oroimena, kontzentrazioa eta bizi kalitatea hobetzea. Intentsitate ertaineko edo biziko ariketak, bereziki aerobikoak, indarrekoak edo konbinatuak, gomendagarrienak dira, baina beste diziiplina batzuk –adibidez, yoga, pilatesa eta tai jia– ere positiboak dira. Horregatik, beharrezkotzat jotzen da ariketa fisikoa gidaliburu klinikoetan txertatzea eta ariketa hori gainbegiratzea.

Jarduera fisikoak (JF), ondorio onuragarriak sortzeaz gain, hantura arindu edo erantzun antiinflamatorioa eragiten ahal du, baita zelula immuneen jarduera areagotzen eta proteina neurobabesleen garapena estimulatzeko ere. (Del Valle, 2025).

Horren harira, sustatuko da, ahal den neurrian, jarduera osagarrietarako joan-etorriak jarduera fisikorako lagungarriak izan daitezen. Halaber, ikastetxean jarduera fisikoa sustatzen duten espazioak eta jarduerak izan beharko dira.

5. ONDORIOAK

Antsietatea ohiko erantzun emozionala da mehatxu edo ziurgabetasun egoeretan, baina intentsitate handiz edo etengabe agertzen denean kalte handia egiten ahal die ikasleei.

Hezkuntza eremuan, errendimendu akademikoari eragiten dio, arreta, kontzentrazioa, laneko memoria eta erabakiak hartzeko gaitasuna murrizten baititu, eta, gainera, parte-hartzea eta eskola integrazioa zailtzen baititu. Hala ere, aktibazio maila ertainak baliagarriak izaten ahal dira, zeregin edo erronka akademiko jakin batzuen aurreko bultzada motibatzailerik gisa.

Ondorio gisa, ikastetxeek rol aktiboa hartu behar dute antsietatea prebenitzeko eta hari aurre egiteko, familiarekin eta osasungintzako profesionalekin koordinatutako banakako jarduketek bidez. Bereziki eraginkorra da hauek guztiak konbinatzea: funtzio exekutiboen programak, hezkuntza emozionala, ebidentzian oinarritutako ikasteko estrategiak, jarduera fisikoaren sustapena eta krisi egoeren aurreko protokolo argiak. Horrela, ikasleen ondoez emozionala murrizteaz gain, haien ongizate integrala, eskolako bizikidetzak eta ikaskuntza eraginkorragoa sustatzen dira.

6. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Alegre, A. (2013). Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 107–130.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475176>

Casares García, M. de los Á. (2024). *Evaluación de la depresión y ansiedad en adolescentes en contextos educativos* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Rioja.

<https://investigacion.unirioja.es/documentos/673e31defdc59b138fb3163b>

EDUforics. (2017, septiembre 12). *El cerebro adolescente: Cómo desarrollar las funciones ejecutivas durante la educación secundaria*. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica, Fundación SM.

<https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/educacion-inclusiva-y-de-calidad/neurociencias-y-aprendizajes-esenciales/-adolescente-desarrollar-las-funciones-ejecutivas-la-educacion-secundaria/>

García-Blanc, N., Gomis, R., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2025). Explorando la relación entre ansiedad, estado, género y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 49, 193–213.

<https://doi.org/10.15581/004.49.009>

López, N., Velázquez, C., & Villafranca, A. (2024). *Programa inclusivo para el desarrollo de las funciones ejecutivas: Educación secundaria obligatoria* (Versión 1). EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH, Comunidad de Madrid.

<https://www.educa2.madrid.org/web/dificultades-de-aprendizaje-trastornos-del-lenguaje-y-tdah/funciones-ejecutivas-en-eso>

Del Valle Soto, M. (2025). Salud mental a través del ejercicio físico. *Archivos de Medicina del Deporte: Revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, 42(226), 65–66.

<https://doi.org/10.18176/archmeddeporte.00198>

Méndez Carpio, C. R., Pisco Zambrano, O. E., & Abril Sotomayor, J. E. (2025). La ansiedad como trastorno emocional influyente en el rendimiento académico. *Arandu UTIC*, 12(1), 1704–1720.

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.703>

Moraine, P. (2017). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Narcea.

Pérez, J. (2021). Impacto de la psicología en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229–241.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>

Torres Moreno, L., & Moya Higuera, J. (2023). Las funciones ejecutivas como factor de protección ante eventos vitales estresantes: Berrikuspen sistematiko bat. *Revista Clínica Contemporánea*, 14, 1–10.

<https://doi.org/10.5093/cc2023a1>

ELKARRIZKETA ZIRKULUAK ETA ZIRKULU ERRESTAURATIBOAK LEHEN HEZKUNTZAN: DIZIPLINA POSITIBOTIK BEGIRATZEA

Egileak:

María R. Aguirre Sengariz

María Natividad Fernández Larrea

Itziar Goñi Rodríguez

Araceli Herrero Cosgaya

María Carmen Paternain Miranda

LABURPENA

Artikulu honek Lehen Hezkuntzan elkarrizketa zirkuluak eta zirkulu errestituratuak ezartzeko modua aztertzen du, diziplina positiboaren ikuspegitik. Praktika horiek estrategia pedagogiko gisa proposatzen dira, eskolako bizikidetzan, trebetasun sozioemozionalen garapena eta ikasgelako kidesun sentimendua indartzen laguntzeko. Elkarrekiko errespetuan, adeitasunean eta irmotasunean oinarritutako ikuspegi batetik abiatuta, elkarrizketa zirkuluak komunikazio eta erakuntza kolektiborako prebentzio espazioak dira; zirkulu errestitutiboak, berriz, gatazkak kudeatzeko eta erreparazioarako prestakuntza tresnak dira. Artikuluak laburki azaltzen du esparru kontzeptuala, eta eskola testuinguruetan aplikatzeko orientazio praktikoa ematen ditu; bereziki aipatzen du zeinen garrantzitsuak diren ingurune seguru, parte-hartzaile eta demokratikoak sortzeko orduan, koherenteak direnak ikaskuntzan eta erantzukizun partekatuan oinarritutako diziplinarekin.

Gako hitzak: diziplina positiboa, elkarrizketa zirkulua, zirkulu errestitutiboa, eskolako bizikidetzan, talde kohesioa, ongizate emozionala.

1. HITZAURREA

Gure ikasgeletan ikasleen gero eta dibertsitate handiagoa dago maila guztietan: gizartea, kultura, ekonomia, erlijioa, familia ereduak eta laguntza premia espezifikoak. Hori erronka handia da eskolako bizikidetzarentzat.

Testuinguru berri horretan, bizikidetzaz arazoak nabarmen handitu dira azken urteotan Lehen Hezkuntzan, eta gero eta adin txikiagoan hasten dira jazarpen, ziberjazarpen eta eraso egoerak.

Horregatik, errespetua, enpatia eta autoerregulazioa sustatzen dituzten estrategiak ezarri behar dira, eta Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuko Bizikidetzaz Aholkularitzak berak sustatzen du zirkulu errestitutiboan erabilera, egoera horiei aurre egiteko. Diziplina positiboa elkarrekiko errespetuan oinarritzen den hezkuntza eredutzat hartuta ea horretatik abiatuta, artikulua honetan planteatzen da elkarriketa zirkuluak eta zirkulu errestitutiboak erabiltzea, ikuspegi horrekin koherenteak diren tresnak baitira.

Egokitzen jotzen da argi eta garbi bereiztea zer diren elkarriketa zirkuluak eta zer zirkulu errestitutiboak. Boqué (2023) praktika errestitutiboak aipatzen ditu, zirkulu desberdinak biltzeko. Alde horretatik, funtsezkoa da ikasleek alde aurreko prestakuntza jasotzea elkarriketa zirkuluei buruz, zirkulu errestitutiboak modu egokian aplikatzeko beharrezko oinarria baitira.

2. ZER DIRA ELKARRIZKETA ZIRKULUAK?

Elkarriketa zirkuluak komunitatea eraikitzeke eta gatazkei aurrea hartzeko diseinatutako espazioak dira. Errespetuzko komunikaziorako espazio egituratuak dira, eta parte-hartzaileek hitza dute eta esandakoa entzuten zaie. Zirkuluen helburu nagusia ez da arazo espezifiko bat konpontzea, baizik eta konfiantzazko ingurune bat sortzea, pertsona guztiek senti dezaten entzunak eta ikusiak direla.

Boqué (2023) adierazten duen bezala, zirkulu bat aurrez aurre komunkatzen diren pertsonen bilera bat da. Zirkuluen helburua proaktiboa da:

harreman positiboak eraikitzea, “ni” eta “zu” izatetik “gu” izatera igaroz, ikasleen intereseko gaiak batera aztertzeke.

Hona hemen zirkuluaren ezaugarri eta fase nagusiak (Pranis, 2006):

- Pertsona batek gidatzen ditu.
- 1. fasea: hasiera, non giro segurua sortzen baita eta zirkuluaren arauak gogoratzen baitira.
- 2. fasea: konexioa edo garapena; une horretan, pertsonen emozioak, ideiak edo esperientziak partekatzen dituzte, elkarri entzunez eta elkar errespetatuz.
- 3. fasea: bukaera. Xedea da ikasitakoa biltzea, kide izatearen sentimendua indartzea eta hausnarketa edo konpromiso komun batekin bukatzea.

Elkarriketa zirkuluek, diziplina positiboaren ikuspegitik, elkarrekiko errespetua sustatzen dute eta loturak indartzen dituzte zuzenketaren aurretik, horrela ikasgela barruko harremanak eta bizikidetzaz sendotuta. Metodologia horrek giro emozional segurua sortzen laguntzen du, eta, aldi berean, ikasleen parte-hartze handiagoa sustatzen du eta taldeko kide izatearen sentimendua indartzen du. Metodologia hori eskola bizitzako egunerokotasunean aplikatzen ahal da, hala nola egunaren hasieran, astearen bukaeran edo talde hausnarketarako espazioetan, eta tresna baliotsua bihurtzen ahal da laguntza emozionalerako eta hezkuntza komunitatearen garapenerako.

3. ZER DIRA ZIRKULU ERRESTAURATIBOAK?

Zirkulu errestitutiboan jatorria justizia errestitutiboko praktikak dira, gatazka bateko bi alderdien ongizaterako irtenbideak bilatzen zituztenak. Bi alderdiei aukera ematen zaie beren emozioak eta gatazkaren aurrean duten ikuspuntua adierazteke, batek besteari entzutean begirada zabalduko duelakoan.

Pranisen arabera (2006), zirkulu errestitutiboak elkarriketa prozesu egituratu bat dira, gatazka edo egoera kaltegarri batean inplikaturako

pertsonak elkartzen dituen ikuspegiak partekatzeko, emozioak adierazteko, erantzukizunak hartzeko eta konponbideak bilatzeko, xede izanda erreparazioa eta harremanak indartzea. Ikuspegi horretatik, helburua ez da zigortzea, baizik eta norbanakoaren eta taldearen ongizatea lehengoratztea, eta, hala, ukitutako pertsona guztiek hartuko dute parte eta entzunak izanen dira enpatiaz.

Oinarri dituen printzipio errestitutiboak:

- Taldekide guztien erantzukizuna
- Enpatia. Taldekide guztiek emozioak adierazteak helburu du giro enpatikoa sortzea, konponbideak bilatzeko eta taldearen ongizatea sustatzeko.
- Kaltea erreparatzea. Egoera konponduko da kide guztiak ongi sentitzen direnean eta kalteek, materialek zein immaterialek, erreparazioa dutenean.

Zirkulu errestitutiboen ezaugarriak

- Gatazkaren prestakuntza ikuspegia: ikasteko aukeratzat hartzen da gatazka, eta abagunea da norbera konturatu dadin zein erantzukizun duen gertakarietan, zein den bakoitzari dagokiona eta zer egiten ahal den egoera hobetzeko. Garrantzitsua da ikuspegi hori taldeari eta kide bakoitzari helaraztea, eta elkarrizketak norabide horretan joan daitezen laguntzea.
- Pertsona helduaren rola: taldeari laguntzen dion heldua gidaria eta bideratzailea da, ez epailea. Ez du epaitzen entzuten duena; egiten duena da soilik besteek esandako hitzak errepikatu eta, horrela, erakutsi ulertu duela zer esan duten. Hala, kide guztien arteko elkarrizketari laguntzen dio.

Zirkulu errestitutiboek, diziplina positiboarekin bat etorriz, autoerregulazio emozionala bultzatzen dute Lehen Hezkuntzan, ikasleei laguntzen baitiete beren emozioak ezagutzen eta kudeatzen eta irtenbideak patxadaz bilatzen. Era berean, ulertarazten dute zein den norberaren ekintzek besteengan eta ingurunean duten eragina, eta erantzukizuna eta eragindako kaltearen erreparazioa bultzatzen dituzte. Horrek guztiak laguntzen

du trebetasun sozialak indartzen, bizikidetzak hobetzen eta errespetuan, enpatian eta taldeko kide izatearen sentimenduan oinarritutako harremanak finkatzen.

4. ELKARRIZKETA ZIRKULUEN ETA ZIRKULU ERRESTAURATIBOEN ARTEKO DESBERDINTASUNAK.

Zirkulu errestitutiboak elkarrizketa zirkulu mota bat dira. Honako taula honetan jaso dira desberdintasun nagusiak:

EZAUGARRIAK	ELKARRIZKETA ZIRKULUA	ZIRKULU ERRESTAURATIBOA
Xedea	Taldearen bizikidetzak, konexioa eta kide izatearen sentimendua indartzea.	Gatazkei aurre egitea, kalteak erreparatzea eta eragindako harremanak leheneratzea.
Aplikazio unea	Gatazka sortu aurretik, prebentzioz eta modu proaktiboan.	Gatazka edo kalte egoera baten ondoren, errektibo eta erreparatzailea izan dadin.
Intentzionalitatea	Entzutea, parte hartzea eta lotura positiboen sorrera bultzatzea.	Erantzukizuna, hausnarketa eta egindako kaltearen erreparazioa sustatzea.
Parte-hartzaileak	Normalean, talde edo ikasgela osoak parte hartzen du.	Zuzenean edo zeharka inplikaturako pertsonak parte hartzen dute, eta, hala dagokionean, laguntzaileek edo ukitutako taldeak ere bai.
Taldearen zeregina	Taldeak esperientziak, emozioak eta iritziak partekatzen ditu, kohesioa indartzeko.	Taldeak gatazkari buruzko ikuspegi desberdinak ematen ditu, eta irtenbideak eta erreparazioa bilatzen laguntzen du.
Gako galderak	“Nola gaude gaur?” edo “Zer behar dugu, talde gisa ongi sentitzeko?”	“Zer gertatu zen?”, “Nola eragin zigu?” eta “Nola konpontzen edo erreparatzen ahal dugu hau?”.

Ikuspegi emozionala	Emozioak adieraztea, aktiboki entzutea eta konfiantza eraikitzea.	Kaltearen onarpena, baliozkotze emozionala eta ekintzen ondorioen gaineko erantzukizuna.
Faseak	Hasiera, konexioa, elkarrizketa eta bukaera.	Prestatzea, harrera egitea, gatazka aztertzea, erreparatzea, adostea eta laguntzea.
Diziplina positiboarekiko harremana	Zuzenketaren aurreko lotura indartzen du, eta gatazkak prebenitzen ditu elkarrekiko errespetuaren bidez.	Asmoa da gatazkatik ikastea, norberaren erantzukizunak onartzea eta erreparatzea, zigorra erantzun bakar gisa saihestuta.
Espero diren emaitzak	Talde kohesio handiagoa, parte-hartzea eta ongizate emozionala.	Gatazka konpontzea, kaltea erreparatzea eta bizikidetzaren indartzea.

5. LEHEN HEZKUNTZAN ZIRKULUAK EZARTZEKO ORIENTABIDE PRAKTIKOAK

Praktika horrek benetako eragin iraunkorra izan dezan, funtsezkoa da Bizikidetzako eta Tutoresetako Ekintzako Planean jasotzea eta ikastetxeko ildo gisa bultzatzea, errespetuan, parte-hartzean eta gatazken konponbide baketsuan oinarritutako kultura komuna ezartzeko asmoz.

Elkarrizketa zirkuluak eta zirkulu errestituatiboak ezartzeko, irakasleek alde aurreko prestakuntza jaso behar dute, konfiantza giroa sortzeko eta oinarritutako trebetasunak irakasteko, hala nola entzute aktiboa, hitz egiteko txanda errespetatzea eta emozioak behar bezala adieraztea. Era berean, garrantzitsua da metodologia ikasleek adinera egokitzea, hizkera erraza eta zenbait laguntza erabiliz, adibidez, irudiak, ipuinak edo parte hartze-dinamikak. Gomendatzen da prebentziozko elkarrizketa zirkuluekin hastea, zirkulu errestituatiboak txertatu aurretik, konstantziari eutsita eta taldearen erritmoa eta beharrak errespetatuta.

Ikastetxean elkarrizketa zirkuluak finkatzeko jardunbide gomendagarria da aplikazio egutegi komun bat ezartzea, zirkuluak sistematikoki txer-

tatzeko eskola bizitzan. Adibidez, asteko egun jakin batzuetan hasierako edo bukaerako zirkulu laburrak programatzen ahal dira, ikasleek espazio horiek txerta ditzaten entzuteko, parte hartzeko eta loturak eraikitzeko errutina gisa.

6. ONDORIOAK.

Elkarrizketa zirkuluen eta zirkulu errestituatiboek helburua da ikastetxeetan bizikidetzaren eta gatazken konponbidea lantzeko duten moduari buruzko begirada aldatzea. Erantzun errektibo eta zigortzaile batean oinarritutako ikuspegi bat gaititu nahi du, non gatazkak "konpontzen baitira" bizikidetzaren araudi bat aplikatuz, eta, horren ordez, pertsonarengan oinarritutako ikuspegi bat ezarri nahi du, non bereziki bilatzen baita gatazka prebenitzea edo, bigarren mailan, gatazka hori konpontzea.

Beraz, erronka bat da Lehen Hezkuntzan horrelako praktikak ezartzea, eta, horretarako, bakearen eta bizikidetzaren aldeko ikastetxeko kultura bat sortu behar da, elkarrizketa eta kaltearen erreparazioa tresnatzat dituenak.

7. BIBLIOGRAFIA

Boqué Torremorell, M. C. (2023). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos: 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula* (2ª ed.). Narcea Ediciones.

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. International Institute for Restorative Practices (IIRP).

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *Círculo restaurativo en los centros escolares*. International Institute for Restorative Practices (IIRP).

Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Jessica Kingsley Publishers.

Pranis, K. (2006). *Manual para facilitadores de círculos*. Justizia Administrazioa Hobetzeko Batzorde Nazionala (CONAMAJ).

BALIABIDE DIDAKTIKOAK ETA IKUS-ENTZUNEZKOAK

Boqué Torremorell, M. C. (2019). *Prácticas restaurativas y convivencia escolar*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).

<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2019.8.2.004/11668/28958>

Murtziako Elkargoa. (d.g.). *Cómo hacer un círculo de diálogo* [Bideoa]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zEtHhhvjLo0>

Coromac, M. (2014). *Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula* [Tesis de posgrado]. Rafael Landívar Unibertsitatea.

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>

Leongo Institutua. (d.g.). *Círculos de diálogo y convivencia escolar* [Bideoa]. YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=EMAU8lioOwI>

Gaztela eta Leongo Junta. (d.g.). *Listado de preguntas para círculos de diálogo*.

<https://share.google/D8p606wwocCVn455X>

Lorente, R. (s.f.). *Prácticas restaurativas en el aula*. CAREI.

<http://carei.es/wp-content/uploads/Rosa-Lorente-C%C3%ADrculos-restaurativos.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Prácticas restaurativas*. Lurralde Lankidetzako eta Hezkuntza Berrikuntzako Zuzendariorde Nagusia.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/en-accion/practicas-restaurativas.html>

IKASGELAKO ARAUAK PRESTATZEKO ZIRKULUAREN ADIBIDEA (I. ERANSKINA)

FASEA	DESKRIBAPENA	IRAUPENA	IRAKASLEEN ESKU-HARTZEAREN ADIBIDEAK
1. Giroa prestatzea	Ikasgela biribilean antolatuko da. Elkarrizketaren objektua erdian jarriko da. Irakasleak zirkuluaren oinarritzko arauak gogoratuko ditu: errespetuz hitz egitea, elkarrizketaren xede den objektua duenak bakarrik hitz egitea, eta txanda pasatzen ahal da.	5 minutu	"Biribilean eseriko gara, elkar hobeki ikusi eta entzun ahal izateko. Gaur, elkarrekin erabakiko ditugu hiru arau, lagungarriak izanen direnak denok ongi sentiaraziko gaituen ikasgela izateko. Gure lagun [peluxearen izena] erabiliko dugu, elkarrizketaren objektu gisa. Eskuetan duenak baino ez du hitz egingen. Prest?"
2. Zirkuluaren hasiera eta asmoa	Irakasleak zirkuluaren helburua azalduko du: guztion artean hiru bizikidetza arau prestatzea.	3 minutu	"Gaur, oso gauza garrantzitsua egingen dugu: gure arauak sortuko ditugu ikasgelarako. Guztion artean pentsatuko ditugu, hemen ongi senti gaitezen eta positiboki idatzita egon daitezen, hau da, <i>benetan</i> zer egin nahi dugun esanez.
3. 1. galdera: Nola sentitu nahi dugu ikasgelan?	Taldearen balio eta premia emozionalak esploratzeko aukera ematen du. Irakasleak elkarrizketaren objektua pasatuko du, eta ikasle bakoitzari txanda emanen dio.	10 minutu	"Nahi dut zuek pentsatzea nola sentitu nahiko zenuketen egunero ikasgelan. Nola sentitu nahi duzue hemen? Seguru? Zoriontsu? Lasai? Peluxea pasatuko dut, eta bakoitzak hitz edo esaldi bat esaten ahal du. Hitz egin nahi ez baduzue, txanda pasatzen ahalko duzue." (Bueltan baten ondoren, esandakoa laburbiltzen ahal da: " <i>Entzun dut askok lasai, errespetaturik eta pozik sentitu nahi duzuela.</i> ")
4. 2. galdera: Zer egiten ahal dugu, horrela sentitzeko?	Gogoeta bideratzen du ekintza zehatzetara, zeinak lotuta baitaude lehen aipatutako emozioekin.	10 minutu	"Orain pentsa dezagun: Zer egiten ahal dugu, nahi dugun bezala sentitzeko? Zer jarrera edo portaerak laguntzen digute seguru edo pozik sentitzen?" "Adibidez, errespetatua sentitu nahi badut, agian behar dut besteek entzun diezadatelak hitz egiten dudanean. Zer pentsatzen duzue?"
5. 3. galdera: Zer egin behar dugu (edo ez dugu egin behar), gure ikastaldeak ongi funtziona dezan?	Pentsamendua arau kolektiboetara zuzentzen du, ez indibidualetara. Ezin hobea da, proposamenak jasotzeko.	10 minutu	"Orain, pentsa dezagun talde gisa. Zer egin behar dugu, gure ikastaldeak egunero ongi funtziona dezan? Zer akordio hartzen ahalko genituzke, elkarri laguntzeko?" "Gogoratu: arauak esan behar dute zer egin nahi dugun benetan, eta ez zer ez dugun nahi."
6. Arauak bildu eta adostea	Irakasleak ikusteko moduko arbel edo paper batean idatziko ditu proposamenak. Ondoren, hiru adierazgarrienak bilatuko dira, eta modu positiboan idatziko dira.	5 minutu	"Zuen ideia guztiak idatzi ditut. Orain irakurriko ditugu eta hiru garrantzitsuenak aukeratuco ditugu. Argi eta modu positiboan idatziko ditugu, bete nahi ditugun akordio gisa." "Ados al zaudete hiru hauekin? Zerbait aldatuko zenukete?" Adostutako arauen adibidea: 1. Errespetuz entzuten diogu elkarri. 2. Materiala eta gure espazioa zainduko ditugu. 3. Laguntza eskatuco dugu eta besteek lagunduko diegu.
7. Zirkulua bukatzea	Taldeak akordioa berretsiko du, eta irakasleak parte-hartzea eskertuko du. Azken txanda egiten ahal da zirkulua bukatzeko: "Nola sentitu zinen jardura horretan?"	2 minutu	"Eskerrik asko errespetu handiz parte hartzeagatik. Gaur, oso gauza baliotsua sortu duzue: gure arauak. Nola sentitu zarete, iritzia emateko eta erabakiak elkarrekin hartzeko aukera izanda?" (Bukatzeko, esaldi positibo bat adieraziko du: "Elkarrekin egin genuen hori, eta guztion artean zainduco dugu.")

ZIRKULU ERRESTAURATIBOAREN ADIBIDEA (II. ERANSKINA)

FASEA	DESKRIBAPENA	IRAUPENA	IRAKASLEEN ESKU-HARTZEAREN ADIBIDEAK
1. Harrera egitea eta gune segurua sortzea	Zirkuluari hasiera emateko, errespetuari, entzuteari eta konfidentzialtasunari buruzko arauak gogoraraziko dira, eta ahots guztiei lekua emanen dien giro emozional segurua sortuko da.	5 minutu	"Hemen gaude, gertatutakoa ulertzeko eta kaltea erreparatzeko moduak bilatzeko, ez inor zigortzeko edo seinaltatzeko." / "Iritzi guztiak dira garrantzitsuak, eta isilik egotea ere aukeratzen ahal dugu."
2. Inpaktu emozionala aztertzea	Parte-hartzaileak bultzatuko dira ukitutako pertsona nola sentitu zen hausnartzera eta, horrela, enpatia eta eragindako kalteaz jabetzea landuko dira.	10 minutu	1. galdera: "Zure ustez, nola sentitu zen [izena] hori gertatu zenean?" / Blokeoa badago: "Triste? Beldurtuta? Minduta? Umiliatua?" / "Inor eten eta zuzendu gabe entzuten dugu." / Ukitutako pertsonak honako hau esaten ahal du: "Ni sentitu nintzen..."
3. Erantzukizuna onartzea eta konponbideak bilatzea	Taldeak gogoeta egingen du erantzukizun pertsonalari eta kolektiboari buruz, eta elkarrizketa erreparaziorako eta etorkizuneko prebentziorako ekintza zehatzetara bideratuko da.	10 minutu	2. galdera: "Orain badakigu nola sentitu zen. Zure ustez, zer egiten ahal duzu hobeki senti dadin eta hori berriro gerta ez dadin?" / Erantzunak lausoak badira: "Nola, zehazki?" / "Zer egingen zenuke, jolastokian antzeko zerbait ikusiko bazenu?"
4. Erreparazioari buruzko akordioa	Konpromiso argiak eta errealistak zehaztuko dira kaltea erreparatzeko eta bizikidetza indartzeko, eta saiaturiko da akordioak borondatezkoak eta esanguratsuak izaten.	10 minutu	"Zer ekintza adosten ahal ditugu talde osoaren artean?" / Adibideak: barkamena zintzotasunez eskatzea, beste pertsona batzuen gorputzaz edo osasunaz ez hitz egitea, heldu bati abisatzea, jolastokian laguntzea, jolasean sartzea edo keinu erreparatibo bat egitea, adibidez, marrazki bat edo gutun bat.
5. Bukaera eta taldearen konpromisoa	Zirkuluaren bukaeran, akordio komuna egiaztatuko da, eta taldeak adostutakoa betetzeko duen erantzunkidetasuna indartuko da.	5 minutu	"Ados gaude hori betetzearekin?" / "Zer behar dugu talde gisa, akordio horiei eusteko?" / Bukatzeko, berriz ere eskerrak emanen zaizkie parte hartzeagatik eta entzuteagatik.

ESKOLAKO JOLASTOKIAREN DIAGNOSTIKO PARTE- HARTZAILEA, BIZIKIDETZAREN ETA HEZKIDETZAREN IKUSPEGITIK

Egileak:

Yolanda Alonso Martirena

(NUPeko IKASI katedrarekin lankidetzan)

Mila García Andión

Maider Zalba Loperena

LABURPENA

Lan honek Bigarren Hezkuntzako institutu bateko jolastokiaren erabilerari eta bizikidetzari buruz egindako partaidetza diagnostikoa jasotzen du, DBHko 4. mailako ikasleen pertzepziotik abiatuta. Helburu nagusia da aztertzea nola erabiltzen diren jolastokiko espazioak, zer harreman dinamika sortzen diren eta jolasaldian zer gatazka edo desberdintasun agertzen diren. Horretarako, behaketan eta ikasleentzako galdetegietan oinarritutako metodologia erabili da. Jolastokiaren dimentsio fisiko, funtzional eta sozialaren inguruan egituratzen da azterketa. Emaitzek erakusten dute jarduera eta gatazka asko daudela kirol lehiakorrari lotutako espazioetan, eta ikasleek gehien baloratzen dituzten eremuak direla lasaitasunari eta intimitateari lotutakoak. Diagnostikoa abiapuntu izanen da ikastetxeko bizikidetzari buruz etorkizuneko hausnarketak eta hobetzeko proposamenak egiteko.

Gako hitzak: eskolako bizikidetzak, eskolako jolastokia, hezkidetzak, inklusioa, Bigarren Hezkuntza.

HITZAURREA

Eskolako jolastokia funtsezko hezkuntza espazioa da ikasleen bizitzan. Jolasgaraian atsedeen hartzeko lekua izateaz gain, ingurune horretan harreman sozialak, bizikidetzaren dinamika eta espazioa okupatzeko moduak sortzen dira, eta ikasleen desberdintasunak, hierarkiak eta premiak agertzen dira.

Azken urteotan, hainbat hezkuntza azterlanek eta proiektuak agerian utzi dute garrantzitsua dela jolastokiak hezkidetzaren eta bizikidetzaren ikuspegitik aztertzea, kontuan hartuta espazioen banaketa, jarduera nagusiak eta horietan sortzen diren harremanak ez direla neutroak. Eta planteatzen dugun edozein esku-hartzek, ikuspegi inklusibo batetik, eskatzen du ongi ulertzea nola elkartzen diren espazio fisikoak, erabilerak eta harremanak eta nola sortzen dituzten desberdintasunak.

Horregatik, jolastokietan zer gertatzen den behatzea, aztertzea eta zailtzen jartzea proposatzen dugu. Testuinguru horretan, lan honek DBHko 4. mailako ikasleekin institutu bateko jolastokian egindako diagnostikoa jasotzen du, ikasleek espazio hori nola hautematen eta erabiltzen duten jakiteko.

Diagnostiko hau hausnarketa tresna gisa planteatzen da ikastetxeko bizikidetzaren taldearentzat, hurrengo ikasturteari begira, eta aukera ematen du jolastoki inklusiboagoa, orekatuagoa eta parte-hartzaileagoa ekarriko duten indarguneak, gatazkak eta esku hartzeko ildo posibleak identifikatzeko. Eta irakasleen klustroak eta hezkuntza komunitate osoak partekatutako ekintzak planteatzeko aukera eman behar du. Hurrengo ikasturtean egin beharreko ekintzak.

1. ESPARRU TEORIKOA

Egindako diagnostikoak erreferentziatzat hartzen du Col·lectiu Punt 6 eta Coeducació kooperatibek garatutako hezkidetzako jolastokien proposamen metodologikoa (2017). Ikuspegi horren arabera, jolastokia hezkuntza espazio bat da, eta bertan elkarri lotuta dauden hiru dimentsioak eragiten dute: fisikoak, funtzionalak eta sozialak.

Dimentsio fisikoak jolastokiaren ezaugarri materialei eta espazialei egiten die erreferentzia: eremuen banaketa, irisgarritasuna, landarediaren presentzia, atsedenguneak, kirol eremuak... Espazioaren antolaketak jarduera eta harreman dinamika jakin batzuk errazten edo mugatzen ahal ditu.

Dimentsio funtzionala oinarritzen da bai jolasgaraian garatzen diren jardueretan, bai jarduera horiek espazioaren erabilera baldintzatzen duten moduan. Mugimenduekin, jolasarekin, lasaitasunarekin, esperimentazioarekin eta berdinen arteko elkarrekintzarekin lotutako gaiak aztertzen dira.

Bukatzeko, dimentsio sozialak ikasleen artean eta ikasleen eta irakasleen artean ezartzen diren harremanei heltzen die, bizikidetzarekin, gatazkekin, bazterketa dinamikekin eta espazioen pertzepzio subjektiboarekin lotutako alderdiak barne.

Ikuspegi horretatik, eskolako jolastokian hiru eremu handi orekatzea proposatzen da:

- Lasaitasun eta intimitate espazioak.
- Mugimendu eta psikomotritate espazioak.
- Naturarekiko kontakturako eta esperimentaziorako espazioak.

Azken helburua da jolastoki inklusiboagoak, anitzagoak eta ekitatiboagoak sustatzea, ikasle guztien beharrei erantzuteko.

2. METODOA

Zizur Nagusiko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publiko batean egin zen azterketa; Zizur BHI, hain zuzen. Institutuak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) eta Batxilergoko ikasleak eskolatzen ditu, eta hainbat hizkuntza eredu ditu (A, D eta G). Horrek esan nahi du hizkuntza ibilbide desberdinak dituzten ikasleek egunero elkartu behar dutela. Ezaugarri hori dela eta, institutua testuinguru bereziki egokia da jolasgaraian interakzio, bizikidetzaren eta espazioen okupazio dinamika aztertzeko.

Zentroak barne eta kanpo espazio ugari ditu. Kanpoko instalazioen artean, hainbat kirol pista, eremu zolatuak eta ikasleek jolasgaraian egoteko eta ibiltzeko erabiltzen dituzten espazioak nabarmentzen dira. Era berean, aldi horretan hainbat barne espazio irisgarri ditu, hala nola liburutegia, jolas aretoa eta beste eremu komun batzuk. Eskuragarri dauden espazioen aniztasunak erraztu egiten du aisialdia okupatzeko hainbat modu batera egotea, hala nola jarduera fisikoak eta kirol jarduerak, baita proposamen lasaiagoak eta sozialagoak ere.

Ezaugarri horiek direla eta, Zizur BHI testuinguru interesgarria da eskolako jolastokiaren erabilerak, ikasle taldeen arteko harremanak eta ikastetxeko espazioei lotutako ongizatearen, bizikidetzaren eta inklusioaren pertzepzioa aztertzeko.

Diagnostikoa egiteko, metodologia parte-hartzailea erabili zen, ikasleen inplikazioarekin, banakako galdetegi bidez (ikusitako eranskina) eta jolastokiaren erabilera mapak eginez (Hazlehurst et al., 2023) –bertan baitaude espazio jendetsuak, jarduerak, eremu atsegin eta gatazkatsuak eta abar–, pertzepzio desberdintasunak aztertzeko (generoari, adinari eta beste faktore batzuei lotutakoak barne).

Jolastokiaren erabilera mapa egiteari dagokionez, «xede eremuen» (Ibid.) irudikapen grafiko bat diseinatu zen, eta bertan sartu ziren bai ikastetxearen kanpoko espazioaren berezko elementuak –hala nola sarrerak eta irteerak, atsedenekuak, saskibaloi pista, futbol zelaia, eskailerak, berdeguneak eta eremu zolatuak–, bai beheko solairuan dauden eta jolasgaraian irisgarriak diren barne espazioak. Azken horien artean liburutegia, jolas aretoa eta komunak zeuden. Horrela, mapak aukera eman zuen ikasleek jolasgaraian erabiltzen dituzten espazioen ikuspegi integrala lortzeko.

Banakako galdetegiari dagokionez, honako hauekin lotutako informazioa jasotzen zuen:

- ▶ Jolastokiko espazio erabilienak.
- ▶ Ikasmilak, generoak eta hizkuntza ereduak gehien nahasten diren lekuak.
- ▶ Jolasari eta mugimenduari lotzen zaizkien eremuak.

- ▶ Lasaitzat edo intimotzat jotzen diren espazioak.
- ▶ Gatazka gehien sortzen diren lekuak.
- ▶ Ikasleak erosoago edo deserosoago sentitzen diren espazioak.
- ▶ Jolastokiko jarduerekin eta antolaketarekin lotutako hobekuntza proposamenak.

3. EMAITZAK

Datuak biltzeko, galdetegi digital autoadministratu bat eman zitzaion Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 4. mailako hizkuntza eredu guztietako ikasleei. Eskola orduetan ezarritako asteko tutoretza saioetan aplikatu zen, eta 96 ikasleek parte hartu zuten, guztira (A/G ereduaren ikasleek % 51 eta D ereduaren ikasleek % 58).

Ondoren, erantzunak aztertu ziren, A/G eta D hizkuntza ereduak bereizita, eta ikasleen pertzepzioan dauden eredu komunak eta desberdintasun esanguratsuak identifikatu ziren.

Egindako azterketak elementu kuantitatiboak eta kualitatiboak konbinatzen ditu, jolastokiaren funtzionamenduari eta bertan dauden bizikidetzaren dinamikei buruzko ikuspegi orokorra lortzeko.

Lortutako emaitzei dagokienez, informazioaren azterketa lau dimentsio nagusiren inguruan egituratu zen.

- Lehenik eta behin, **espazioen erabilera eta okupazioa** aztertu ziren, eta ikasleek gehien eta gutxien erabiltzen dituzten eremuak identifikatu ziren.
- Bigarren, **taldeen arteko harremana eta interakzioa** aztertu zen, alderdi hauek kontuan hartuta: maila eta hizkuntza eredu desberdinetako ikasleen arteko nahasketa, genero aniztasuna espazio desberdinetan, gatazka gehien biltzen diren eremuak, eta erosotasun, ongizate eta intimitate sententzio handiagoarekin lotutako lekuak.
- Hirugarren, **garatutako jarduera eta eskolako jolastokiaren pertzepzioa** aztertu ziren, eta arreta jarri zen mugimenduari eta jolas fisikoari

koari lotutako praktketan, institutuak jolasgaraian antolatutako jardueretan eta jarduera dinamikoak eta psikomotorrak egitea errazten edo mugatzen duten espazioen identifikazioan.

- Bukatzeko, **gatazken eta bizikidetzaren dimentsioari** heldu zitzaion, eta gatazka egoerak maizen gertatzen diren espazioak aztertu ziren, baita ongizate emozionaleko ingurunetzat hartzen direnak ere. Era berean, hierarkizazio espazialeko dinamika posibleak eta eskolako jolastokiaren barruko eremu marjinalak edo ikusezinak identifikatu ziren.

ONDORIOAK

Egindako diagnostikoari esker, jolastokiaren funtzionamenduari eta bertan dauden bizikidetzaren dinamikei buruzko ikuspegi orokorra lortu ahal izan da. Lortutako emaitzak bat datoz hezkidetzako jolastokiei buruzko azterketetan jasotako gogoeta askorekin (Makamure, 2022; Aminpour, 2020; Christiansen, 2017).

Honako hauek dira ondorio nagusiak:

- Kirol espazioek jolasgaraian protagonismoaren zati handi bat hartzen jarraitzen dute, eta bertan gertatzen dira jardueraren zati handi bat, taldeen nahasketa eta gatazkak.
- Eremu lasaienak eta intimoak dira ikasleek ongien baloratzen dituztenak eta erosoago sentiarazten dituztenak. Lasaiago eta intimoago hitz egiteko, atsedean hartzeko edo harremanak izateko aukera ematen duten espazioak dira. Horrek agerian uzten du jolastokiko eremuen arteko oreka birpentsatu behar dela, ikasleen interesen eta beharren aniztasunari erantzuteko.
- Jolastokiaren funtzioak orekatzeko beharra dago, eta kirol lehiakorrak haraindiko hainbat alternatiba eskaini. Azalerak, joko markak eta espazioaren banaketa kontuan hartzea gomendatzen da, hainbat lehentasunetara egokitzeko (Ávila-García, 2025).
- Era berean, hobetzeko proposamenak kirolarekin oso lotuta egoteak agerian uzten du mugimendua oraindik ere premia handia dela, na-

hiz eta agian beharrezkoa izan mugitzeko moduak dibertsifikatzea, ez egotea bakarrik futbolari edo saskibaloari lotuta, eta espazioa erabiltzeko aukerak handitzea. Izan ere, “ezaugarri funtzional desberdinak dituzten eskolako jolastokiak berritzeak jarduera fisikoa areagotzen ahal du bi sexuetan” (Andersen, 2019).

- Espazioaren antolamenduak eragin zuzena du harreman sozialetan, ongizatean eta bizikidetzan. Espazio jakin batzuek inklusio edo bazterketa dinamikak sortzen dituzte.

Lan hau abiapuntua izanen da etorkizunean institutuko bizikidetzaren taldearen barruan hausnarketak eta esku hartzeko proposamenak egiteko, jolastoki inklusiboagoa, orekatuagoa eta parte-hartzaileagoa lortzeko asmoz.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Aminpour, F., Bishop, K., & Corkery, L. (2020). El valor oculto de los espacios intermedios para el juego autodirigido de los niños en entornos escolares al aire libre. *Landscape and Urban Planning*, 194, 103683.

<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103683>

Andersen, H., Christiansen, L., Pawlowski, C., & Schipperijn, J. (2019). Lo que construimos marca la diferencia: mapeo de elementos de patios escolares que activan su renovación mediante SIG, GPS y acelerómetros. *Landscape and Urban Planning*.

<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103617>

Ávila-García, M., Medel-Carbonell, L., Ruiz-Alarcón, A., & Huertas-Delgado, F. (2025). ¿Cómo pueden las escuelas aumentar la actividad física de niños y adolescentes? Una revisión sistemática de las características de los patios de recreo. *The Journal of school health*.

<https://doi.org/10.1111/josh.70048>

Christiansen, L., Toftager, M., Pawlowski, C., Andersen, H., Ersbøll, A., & Troelsen, J. (2017). Mejora del patio escolar en un diseño de estudio controlado aleatorizado: ¿cómo se asocian las intervenciones escolares con la percepción de oportunidades y la actividad física durante el recreo en los adolescentes? *Health Education Research*, 32, 58-68.

<https://doi.org/10.1093/her/cyw058>

Col·lectiu Punt 6. (2017). Entornos habitables: *Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno*. Col·lectiu Punt 6.

Col·lectiu Punt 6, & Coeducació. (2019). Patios coeducativos: *Guía para la transformación feminista de los espacios escolares*. Pol·len Edicions.

66/2010 Foru Dekretua, urriaren 29koa, Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan hezkuntza eta lanbide orientazioa arautzen dituenak. (2010). 2010eko 145. *Nafarroako Aldizkari Ofiziala*, azaroaren 29koa.

Hazlehurst, M., Wolf, K., Simmons, C., Nieto, C., Steiner, M., Garrett, K., Faino, A., López, M., López-Toribio, M., & Tandon, P. (2023). Physical activity and social interaction assessments in schoolyard settings using the System for Observing Outdoor Play Environments in Neighborhood Schools (SOOPEN). *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 20.

<https://doi.org/10.1186/s12966-023-01483-5>

3/2020 Lege Organikoa, abenduaren 29koa, zeinaren bidez aldatzen baita Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa. (2020). 2020ko 340. *Estatuko Aldizkari Ofiziala*, abenduaren 30ekoa.

Makamure, G. (2022). Espacio, geografía y experiencias de género de los niños: un estudio narrativo de cuatro escuelas secundarias en la región de Hhohho, Eswatini.

<https://doi.org/10.29086/10413/22976>

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

ERANSKINA. GALDETEGIA

Parte-hartzailearentzako informazioa eta baimen informatua. Datuen konfidentzialtasuna eta tratamendua, datuen babesari buruz indarrean dagoen araudiaren arabera.

Alderdi soziodemografikoak

- ☐ Adina
- ☐ Generoa
- ☐ Zein gelatara noa? (taldea)
- ☐ Jolasgaraian institutuan geratzen naiz (bai/ez)

Alderdi deskribatzaileak

- ☐ Zein da gehien erabiltzen duzun espazioa?
- ☐ Non da ohikoagoa ikasmaita desberdinetako ikasleak biltzea?
- ☐ Non da ohikoagoa eredu desberdinetako ikasleak biltzea? (G/B eta D, gaztelaniakoak eta euskarakoak)
- ☐ Non da ohikoagoa genero desberdinetako ikasleak biltzea?
- ☐ Zein espaziotan jolasten da gehien?
- ☐ Zein espazio da lasaia?
- ☐ Non dago mugimendu psikomotor gehien? (adib., baloiekin)
- ☐ Zein da lekurik intimoena?
- ☐ Non gertatzen dira gatazka gehien?
- ☐ Niretzat, leku deserosoena da...
- ☐ Niretzat, leku erosoena da...
- ☐ Nire leku GUSTUKOENA da...

Iritzia kontuak

- ☐ Baloratu jolastokian garatzen diren jarduerak
- ☐ Jolasgaraian garatzeko beste jardueraren bat proposa dezakezu?
- ☐ Jolasgaraian jarduerak garatzeko beste lekuren bat proposa dezakezu?
- ☐ Iruzkina/iradokizunak.

NAFARROAN LANBIDE HEZIKETA BEREZIA BUKATZEN DUTEN IKASLEEN LANERATZEA. EGUNGO EGOERA ETA HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Egileak:

M^a Lourdes Aparicio Agreda

M^a Reyes Iraola Sáez de Albéniz

Ana José Jacoste Sáez

LABURPENA:

Enpleguak helduarorako, autonomiarako eta gizarteratzeko duen garrantzia kontuan hartuta, azterlan honek Nafarroan Lanbide Heziketa Berezia (LHB) egiten ari diren ikasleen laneratzea aztertzen du. Adimen desgaitasuna izanda 2022-2023, 2023-2024 eta 2024-2025 ikasturteetan prestakuntza bukatu duten 84 gazteri buruzko datuak jaso dira. Datuak aztertuta, nabarmentzekoa da % 41 lanean ari direla eta genero arrakala dagoela; izan ere, gizonen % 48k lana dute, eta emakumeen % 33k baino ez. Eraitza horiek hobetzeko, honako arlo hauekin lotutako neurriak proposatzen dira: plaza publikoak erreserbatzea, lanbide orientazioa indartzea eta prestakuntza egokitzea lan merkatuak eskatzen dituen lanbide profiletara. Bukatzeko, administrazioen, ikastetxeen eta enpresen arteko lankidetzak akordioen beharra nabarmentzen da.

Gako hitzak: Lanbide Heziketa Berezia, adimen desgaitasuna, laneratzea, Nafarroa, aurrerapen proposamenak.

1. ENPLEGUAK DESGAITASUNA DUTEN PERTSONENTZAT DUEN GARRANTZIA

Enplegua diru-sarreraren iturri bat baino askoz gehiago da: funtsezko zutabea da erabateko herritartasuna, autonomia pertsonala eta gizarteratzea lortzeko. Lan duinak, norberaren errealizazioari laguntzeaz gain, bizitza ekonomikoan eta sozialean aktiboki parte hartzeko aukera ematen du.

Desgaitasuna duten pertsonen kasuan, enplegua lortzeak gizarte segurantzari lotutako eskubideak baliatzea ahalbidetzen du, eta bizitza independenteko proiektu bat eraikitzea errazten du. Horrela, babesaren hartzailetzat jotzetik eskubideen subjektu osotzat hartzera igarotzen dira.

Erabateko herritartasuna lortuko badute, lan merkatuak inklusiboa, irisgarria eta diskriminaziorik gabea izan beharko du, aukera berdintasuna bermatu beharko du eta historikoki bazterkeria eragin duten oztopoak eza batu beharko ditu. Hala ere, lan arrakala handia dago oraindik: 2021ean, desgaitasuna duten pertsonen jarduera tasa % 34,6koa izan zen (Romero, 2023), desgaitasunik ez dutenena baino askoz txikiagoa. Errealitate horrek agerian uzten du beharrezkoa dela enplegua bermatuko duten politika publikoak bultzatzea, autonomia, independentzia ekonomikoa eta erabateko gizarteratzea lortzeko bide gisa.

2. LANBIDE IRAKASKUNTZETAKO ORIENTATZAILEEN ESKUHARTZEA IKASLEAK LAN MUNDUAN SARTZEKO PROZESUAN

Lanbide irakaskuntzetako zentroetako orientatzaileak garen aldetik, eta urriaren 29ko 66/2010 Foru Dekretuarekin bat etorritz, orientazio profesional espezializatuko funtzioak garatzen ditugu, ikasleak gizarteratzen eta laneratzen laguntzeko. Gure jarduketaren artean daude Kualifikazioen Sistema Nazionalari buruzko informazioa ematea, prestakuntza ibilbideei buruzko banakako aholkularitza ematea, eta enplegua eskuratzeko prozesuan lagun egitea.

Hezkuntza premia bereziak dituzten pertsonen zuzendutako programetan, orientazioa haien ezaugarrietara eta premietara egokitu behar da, lan merkatuari buruzko informazio eguneratua eskainiz eta beren

prestakuntza prozesuan nor bere burua zuzentzea eta erantzukizuna sustatuz.

Era berean, martxoaren 31ko 3/2022 Lege Organikoak orientazio profesional integrala, malgua, doakoa eta gaitasun indibidualetara egokitua ezartzen du. Horrela, gero eta arreta pertsonalizatuagoa sustatzen da, bereziki gizarteratzeko eta laneratzeke zailtasun handienak dituztenentzat, informazio eta prestakuntza egokienetarako sarbidea bermatuta.

3. DESGAITASUNA DUTEN GAZTEENTZAKO LANBIDE HEZIKETA BEREZIA

Eguno Lanbide Heziketako Sistema eraldatzen ari da pertsona erdiguenean jartzen duen eredu bakar eta integratu baterantz, zeinak irisgarritasun unibertsala baitu printzipio gidari. Ikuspegi horrek bermatzen du desgaitasuna duten pertsonen prestakuntza espazioak, inguruneak eta ibilbideak diskriminaziorik gabe erabiltzen ahalko dituztela, eta prestakuntza inklusiboa sustatzen du, aniztasunarekiko errespetuan eta estereotipoak ezabatzean oinarritzen dena.

Esparru horretan, 3/2022 Lege Organikoaren 70. artikulua hezkuntza premia bereziak dituzten pertsonentzako eskaintza arautzen du, modalitate espezifikoak baimentzen ditu ohiko neurriak aski ez direnean, eta gazte horiek 21 urte bete arte sisteman jarraituko dutela bermatzen du.

Nafarroako Foru Komunitatean Lanbide Heziketa Berezi (LGB) zikloak ematen dira, maiatzaren 22ko 52/2015 Foru Aginduaren bidez arautuak. Hezkuntza premia espezifikoak (aldi baterakoak edo iraunkorrak) dituzten gazteen kualifikazio premiei erantzuten diete programa horiek, laguntza zehatzak behar baitituzte autonomia pertsonal eta sozial egokiak lortzeko. Helburua da gaitasun profesionalak eskuratzen laguntzea, enplegua lor dezaten eta gizartean aktiboki parte har dezaten, eta, era berean, autoestimua, autonomia eta bizitza independenterako prestakuntza garatzen laguntzea.

LHB malgutasunez antolatzen da, edukiak ikasle bakoitzaren ikaskuntza erritmoa egokitzen direla. Gainera, lantokiko prestakuntzaren moduluak

benetako lan esperientziak eskaintzen ditu produkzio inguruneetan. Azken ikasmilan, lanbide orientazioak garrantzi berezia hartzen du, eta, profesionalekin eta familiarekin batera, ikasleen erabakiak hartzeko prozesua eta hezkuntza eta lan arloko etorkizunaren plangintza bideratzen dira.

4. NAFARROAN LHB-KO ZIKLOA BUKATZEN DUTEN GAZTEEN LANERATZEA

AZTERLANAREN HELBURUAK

Lanbide irakaskuntzetako zentroetan badugu urte batzuetako esperientzia adimen desgaitasuna duten gazteak helduarora igartzeko prozesuetan. Hori kontuan hartuta, helburu hauek planteatu dira:

- Nafarroako LHBko ziklo bat bukatu duten gazteen lan egoera ezagutzea.
- Esku hartzeko eta laguntzeko proposamenak egitea, laneratzeko prestakuntza eta laguntza prozesuak hobetu ahal izateko.

LAN METODOLOGIA

Informazioa biltzeko, metodologia kuantitatibo bat erabili zen, galdetegi egituratu baten aplikazioan oinarritua. Tresna hori berariaz diseinatu zen, azken hiru urteetan (2023, 2024 eta 2025eko ekaina) prestakuntza bukatu duten LHBko ikasle ohien lan egoerarekin lotutako datuak lortzeko, honako alderdi hauek barne hartuta: enplegua edo langabezia, kontratazio mota, jarduera sektorea, eta betetako lanpostuaren eta egindako prestakuntzaren arteko lotura.

Informazioa eskatu zaio NHEBZko Lan-mundurako Sarbide eta Informazio Unitateari, jakiteko zenbat ikaslek bukatu zuten Nafarroako LHBko ziklo bat aztertutako aldian.

Ondoren, ad hoc galdetegi bat prestatu da (Google Form formatuan), ikasurte horietan zikloa bukatu duen ikasleren bat duten LHko ikastetxe gutti-tako orientazio departamentuek bete dezaten, eta % 100eko erantzun tasa lortu da.

LORTUTAKO DATUAK

Bildutako datuen arabera, guztira 84 ikaslek bukatu dute LHBko ziklo bat Nafarroan 2022-2023, 2023-2024 eta 2024-2025 ikasturteetan, sare publiko ikastetxeetan.

Ikasle ohi horien **egungo lan egoerari** dagokionez, % 52k ez dute lanik gaur egun, eta % 41 arrakastaz sartu dira lan merkatu aktiboan. Bukatzeko, % 7ren lan egoera zalantzazkoa da edo ez da erregistratu.

Datuak sexuen arabera alderatuz gero, mutilen % 48 lanean ari dira, eta nesken % 33k soilik lortu dute lan merkatuan sartzea. Era berean, emakumezko ikasleen % 59k ez dute lan egiten. Nesken zein mutilen kasuan, lan egoera ezezaguna duten gazteen ehunekoa oso antzekoa eta txikia da: % 8 emakumeen kasuan eta % 7 gizonen kasuan.

Enplegua dutenei lana ematen dieten enpresen modalitateari dagokionez, datuek erakusten dute LHBko ziklo bat egin duten ikasleen erdiek baino gehiagok, zehazki % 58k, enplegu zentro berezietan betetzen dituztela beren eginkizunak. Enplegua duen gainerako % 42a enpresa arruntetan sartu da.

Sexuen araberako alderaketa eginez gero, alde esanguratsuak ikusten dira laneratzean, generoaren arabera. Hala, enpresa arruntetan laneratzeari dagokionez, emakumezko ikasleek enpresa arruntetan duten laneratze tasa nabarmen handiagoa da gizonezko ikasleek dutena baino (% 54 eta % 35, hurrenez hurren). Horregatik, datu horrekin bat etorritik, ikusten da gizonezko ikasleak gehiago daudela enplegu zentro berezien mende (% 65), emakumezko ikasleak baino (% 46). Katetoria horretan, 19 puntuko aldea dago bi sexuen artean.

Egungo lanpostuaren eta egindako LHBko zikloan lortutako ziurtagiri profesionalaren arteko loturari dagokionez, ikasle ohien % 38k lan egiten dute beren prestakuntza zikloarekin zuzenean lotutako lanpostu batean. Aitzitik, % 62k ikasketetan lortutako lanbide ziurtagiriarekin zerikusirik ez duen lan bat egiten dute. Generoaren araberako banaketari dagokionez, emaitzak berdinak dira emakumeentzat zein gizonentzat.

Laburbilduz, aztertutako datuek erakusten dute Nafarroako sare publikoan LHBko ziklo bat bukatu duten ikasleen laneratzea mugatua dela,

erdiak baino gehiagok gaur egun enplegurik gabe jarraitzen baitute. Gainera, alde nabarmenak ikusten dira sexuaren arabera: gizonak enplegu tasa global handiagoa dute, eta emakumeek, berriz, presentzia erlatibo handiagoa enpresa arruntetan. Langile gehienek enplegu zentro berezietan egiten dute lan, eta, oro har, lotura txikia dago betetako lanpostuaren eta lortutako ziurtagiri profesionalaren artean. Emaizta horiek agerian uzten dute orientazio, laguntza eta laneratze estrategiak indartzen jarraitu behar dela, batez ere ohiko enplegua lortzen laguntzeko eta jasotako prestakuntzaren eta lanpostuaren artean egokitzearen handiagoa izateko.

5. ESKU HARTZEKO ETA LAGUNTZEKO LEGE ESPARRUA

Desgaitasuna duten pertsonen lan eremuan dituzten eskubideak arautzen dituen arau esparruaren helburua da aukera berdintasuna, diskriminaziorik eza eta benetako laneratzea bermatzea. Estatuko legeriak eta Nafarroako araudi espezifikoak ekintza positiboko neurriak, plazen erreserbak, lanpostuak egokitzeko laguntzak eta lan sustapeneko mekanismoak ezartzen dituzte, kolektibo horren erabateko parte-hartzea errazten dutenak. Jarraian, aztergarirako interesgarriak diren zenbait gai aurkezten dira.

Alde batetik, azaroaren 29ko 1/2013 Legegintzako Errege Dekretua dugu. Desgaitasuna duten pertsonen eskubideei eta haien gizarteratzeari buruzko Lege Orokorraren testu bategina da, eta enplegua sustatzen du kontratazioa, lanpostuen egokitzapena eta laneratzea errazteko laguntzen bidez, dirulaguntzak, maileguak eta Gizarte Segurantzaren kuotetako hobariak barne hartuta. Era berean, ezartzen du, 50 langile edo gehiago dituzten enpresa publiko eta pribatuetan, gutxienez langileen % 2k desgaitasuna izan behar dutela. Halaber, enplegu publikoaren eskaintzetan desgaitasuna duten pertsonentzako plazar erreserbatzea aurreikusten du, aplikatu beharreko araudiaren arabera.

Bestalde, Nafarroako Foru Komunitatean, apirilaren 10eko 13/2015 Foru Legeak ezartzen du Nafarroako administrazio publikoen enplegu publikoaren eskaintzek lanpostu hutsen % 7, gutxienez, gorde behar dituztela % 33ko desgaitasuna edo handiagoa duten pertsonentzat. Ehuneko horretatik, % 25, gehienez, mugako adimen gaitasuna edo adimen desgaitasun

arina edo moderatua duten pertsonentzat izanen da. Gainera, enplegu lagunduaren arloko neurriak aurreikusten ditu, lanpostura egokitzea errazteko beharrezkoak direnean.

Gainera, azaroaren 28ko 31/2022 Foru Legea Nafarroako arau nagusia da desgaitasunaren arloan, eta eskubideak, aukera berdintasuna, irisgarritasun unibertsala, autonomia pertsonala eta gizarteratzea bermatzea du helburu. V. tituluak enplegu eta laneratze diskriminazioaren aurkako babesa arautzen du, eta honako hauek sustatzen ditu: berdintasuna sarbidean, prestakuntzan eta lanbide sustapenean; lanpostuak arrazoizko doikuntzen bidez egokitzea; enplegu zerbitzu publiko irisgarriak; enplegu babestua, lagundua eta arrunta; lanbide prestakuntza eta kualifikazioa; enpresentzako laguntza, eta enplegu arrunterako trantsizioa. Halaber, genero ikuspegia, kolektibo kalteberentzako arreta eta enplegu politiken plangintza eta jarraipena jasotzen ditu.

6. ADIMEN DESGAITASUNA DUTEN GAZTEEN LANERATZEA BERMATZEKO PROPOSAMEN BATZUK

Desgaitasuna duten gazteak eta, bereziki, adimen desgaitasuna dutenak laneratze, ikuspegi integral bat behar da, politika publiko eraginkorrak, hezkuntza erantzun egokituak, enpresa sarearen konpromisoa eta gizarte eragileen arteko koordinazioa uztartuko dituenak. Nahiz eta Espainian laneratzea erraztera bideratzen den arau esparrua dagoen, oraindik alde handiak daude legez aitortutako eskubideen eta enplegua lortzeko, mantentzeko eta mailaz igotzeko benetako aukeren artean.

Testuinguru horretan, eta Nafarroaren berezitasunak kontuan hartuta, hurrengo hobekuntza proposamenak planteatzen dira.

6.1. Enplegu publikoaren arloko neurriak

Enplegu publikora iristeko, funtsezkoa da bermatzea benetan aplikatzen dela adimen desgaitasuna duten pertsonentzako plazen erreserba. Bereziki, desgaitasuna duten pertsonentzat gordetzen diren plazen % 25 kolektibo horrentzat gordetzea proposatzen da, desgaitasun fisiko

edo sentsorialak dituzten pertsonekin baldintza berdinetan lehiatu behar izan ez dezaten, haien eskakizunak eta profilak desberdinak izaten ahal baitira.

6.2. Nafar Lansare-Nafarroako Enplegu Zerbitzuaren bidezko jarduketak

Nafar Lansare-Nafarroako Enplegu Zerbitzuan (NL-NEZ) erregistratzea funtsezko urratsa da enplegu pribatua zein Administrazio lan aukera jakin batzuk eskuratzeko. Horregatik, komenigarria litzateke bai orientazio espezializatua indartzea, bai bermatzea enplegu eskaerak argi eta garbi jasotzen dituela Lanbide Heziketa Bereziaren profila eta aitor-tutako desgaitasun maila, azken hori % 33koa edo handiagoa denean. Informazio horrek gizarteratzeko eta laneratzeko ibilbide espezifikoetara bideratzea erraztuko luke.

Era berean, enpresa arruntean enplegu lagunduko programetarako sarbidea erraztu beharko litzateke, zeinak erakunde espezializatuak garatu eta programa publikoek finantzatzen baitituzte. Baliabide horiek orientazioa, bitartekaritza, lan prestakuntza eta laguntza eskaintzen dituzte, eta aukera ematen diote pertsonari bere prestakuntzarekin lotutako lanpostu bat lortzeko eta behar dituen laguntzekin mantentzeko.

Merkatu arruntean sartzea oraindik ezinezkoa denean, gizarte ekimeneko enplegu zentro berezien (EZB) lan poltsetan sartzea ere erraztu behar da. Zentro horiek trantsiziorako eta garapen profesionalerako bide izaten ahal dira, batez ere prestakuntza espezifikoa dutenentzat.

Bestalde, beharrezkoa da kontratazio publikoan klausula sozialen betetze maila indartzea eta irabazi asmorik gabeko EZBtarako kontratu erreserba aprobetxatzea. Toki eta autonomia administrazioek ikasleen prestakuntza espezialitateekin lotutako zerbitzu sortak eskaintzen ahal-lu lituzkete –hala nola lorezaintza, garbiketa, mantentze-lanak edo dokumentuen digitalizazioa–.

6.3. Prestakuntza lan merkatuaren beharretara egokitzea

Lan merkatuak gero eta oinarritzko profil operatibo gehiago eskatzen ditu, N1 profil gisa ezagutzen direnak eta zeregin egituratuak, errepikakorrak edo laguntzakoak barne hartzen dituztenak. Lanpostu ho-

riek hainbat sektoretan garatzen ahal dira, hala nola logistikan, garbiketan eta mantentze-lanetan, ostalaritzan, administrazio zerbitzu osagarrietan, lorezaintzan, ingurumenean, sarbideen kontrolean edo ikuztegian.

Horregatik, LHBko programak lan merkatuaren benetako beharretara egokitu behar dira, ibilbide irisgarri, praktiko eta laneratzera bideratuen bidez. Hori lortzeko, ezinbestekoa da Hezkuntza Departamentuaren eta enpresa enplegatzaileen arteko koordinazio egonkorra. Gainera, prestakuntza duala eta praktikak benetako lan inguruneetan egitea indartu behar dira, gazteek beren gaitasunak eskuratu eta erakutsi ahal izan ditzaten.

6.4. Hezkuntza sistemaren eta NHEBZren zeregina

Hezkuntza sistemak funtsezko zeregina du helduarorako eta enplegurako trantsizioan. Nafarroan, NHEBZ funtsezko eragilea da hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleei arreta emateko.

Beharrezko hobekuntza nagusien artean, honako hauek nabarmentzen dira: enplegurako orientazio goiztiarra, egokitutako lanbide heziketaren eskaintza zabaltzea, enpresekin hitzarmen egonkorrak ezartzea, irakasleak metodologia inklusiboetan eta helduarora igarotzeko prozesuan prestatzea, eta hezkuntza etapa bukatu ondoren banakako jarraipena egitea.

Komenigarria da, halaber, LHBko zikloetako curriculumak berrikus-tea, gabeziak detektatzeko eta, bereziki, konpetentzia digitalak, sozialak eta lanekoak indartzeko, gero eta beharrezkoagoak baitira lan ingurunean.

6.5. Berrikuntza soziala eta erreferentziako esperientziak

Nafarroak ekimen berritzaileak ditu, desgaitasuna duten pertsonen enplegarritasuna hobetzeko. Horien artean daude UMANA proiektua, ibilbide pertsonalizatueta, prestakuntzan eta enpresekiko konexioan oinarritua, eta VidAAs ikastetxe publikoa, «Impulsa ECA» eta antzeko proiektuak bultzatzen dituenak, egokitzapen eta lan gaitasunen garapenean oinarrituak.

Era berean, Nafarroako gizarte ekimeneko enplegu zentro bereziek osatutako CEISNAk zeregin estrategikoa bete dezake kontratazio inklusiboaren sustapenean, bereziki kontratazio publikoaren bidez. Esperientzia horiek nabarmentzen dira esperientzian oinarritutako metodologiak txertatzeagatik, erakunde publiko, pribatu eta sozialen arteko lankidetzak errazteagatik eta ezagutza eskualdagarriak sortzeagatik.

Europako eremuan, zenbait programak, hala nola Erasmus+ eta Europako Gizarte Funtse, aukerak eskaintzen dituzte laneratzea eta jardunbide egokiak trukatzeko helburu duten proiektuak garatzeko.

6.6. Gizarte eragileen arteko aliantza estrategikoak

Laneratzea ezin da hezkuntza sistemaren edo administrazio publikoen mende egon soilik. Ezinbestekoa da enpresen, sindikatuen, gizarte erakundearen eta administrazioen arteko lankidetzak. Enpresek zeregin aktiboa izan behar dute kontratazio eragile gisa; sindikatuak lan baldintza duinak bermatzen lagundu behar dute; gizarte erakundeek laguntza eta bitartekaritza eman behar dituzte; eta administrazioek politika eta programa eraginkorrak diseinatu behar dituzte.

Aliantza horiek enpresa inklusiboen sarean, lan arloko mentoretzako programen, ikastetxeen eta enpresen arteko hitzarmenen eta Europako proiektu bateratuen bidez gauzatzen ahal dira. Nafarroan, Nafarroako Enpresa Korporazio Publikoa (CPEN) enpresa publiko eta pribatuaren arteko aliantzen dinamizatzaile aritzen ahalko litzateke, kontratazio inklusiboa sustatzeko.

6.7. Enplegua lortzea eta horretan irautea errazteko neurri zehatzak

Bukatzeko, ibilbide pertsonalizatuak, metodologia praktikoak eta prestakuntza garatu behar dira zeharkako kompetentzietan, hala nola puntualtasunean, talde lanean, autonomian eta komunikazioan. Era berean, oinarritzko prestakuntza digitala, gizarte eta lan trebetasunak, lan inguruneen simulazioa eta eskari handiko sektoreetarako prestakuntza indartu behar dira.

Enpresen sentsibilizazioa, kontratazioarako pizgarrien hedapena, administrazio izapideen sinplifikazioa eta enplegu lagunduko programak ere

funtsezkoak dira. Lan prestatzaileen laguntza eta zereginen eta inguruneen egokitzapena lagungarriak izaten ahal dira lanpostuan sartzeko eta horretan irauteko.

Bukatzeko, ezinbestekoa da prestakuntza programen eta laneratzeari buruzko emaitzen jarraipena eta ebaluazio sistematikoa egitea. NHE-BZren, unibertsitateen, enplegu behatokiaren eta gizarte erakundearen laguntzaz datu eguneratuak biltzeak aukera emanen du beharrak identifikatzeko, prestakuntza arrakalak detektatzeko eta politika publiko eraginkorragoak diseinatzeko.

7. ONDORIOAK

Legeriak hainbat mekanismo ezarri ditu desgaitasuna duten pertsonen enplegurako eta laneratzerako eskubidea bermatzeko, Gizarte Segurantzako kotizazioetako hobarien bidez, kontratazio mugagaberako dirulaguntzen bidez eta lanpostuak egokitzeko laguntzen bidez. Hala ere, neurri horiek ez dute beti benetako laneratzea eragiten, bereziki adimen desgaitasuna duten gazteen kasuan, enplegua lortzeko zailtasun handiak izaten jarraitzen baitute.

Azterlan honetan lortutako datuek agerian uzten dituzte Lanbide Heziketa Bereziko (LHB) ziklo bat bukatzen duten pertsonen erronkak. Haien enplegu tasak gazte arruntenak baino nabarmen txikiagoak dira, eta, gainera, aldi baterakotasunak, prekarietateak, prestakuntzarekin lotutako lanpostuak lortzeko zailtasunak eta genero arrakalak baldintzatzen dituzte.

Horregatik, LHBko programak ikuspegi irisgarri, praktiko eta laneratzerak benetan bideratu batetik diseinatu behar dira. «Laneratze» eta «inklusio» terminoak ezin dira adierazpen formal huts bihurtu: aukera berdintasunarekiko benetako konpromiso eraginkor bati erantzun behar diote.

Adimen desgaitasuna duten gazteen laneratzea justizia sozialeko kontua da, baina baita aukera ekonomiko eta humanoa ere. Hori gauzatzeko, ezinbestekoa da administrazio publikoaren, ikastetxeen eta enpresen arteko lankidetzak. Foru Administrazioak eta toki erakundeek eredu garriak izan

behar dute, politika publiko eraginkorrak bultzatuz eta enpresa sarearen inplikazioa sustatuz.

Era berean, arreta berezia jarri behar da ikasle horiek enpresetan egin beharreko derrigorrezko praktikan izaten dituzten zailtasunetan. Errealitateak erakusten du, prestakuntza duten garrantzia gorabehera, egonaldi horiek ez direla beti baldintza berdinetan egiten. Alde horretatik, komenigarria izanen litzateke esparru akordio bat sustatzea Hezkuntza Departamentuaren eta Foru Administrazioaren mendeko enpresa publikoen artean, prestakuntza dualaren prestakuntza egonaldietarako 2026ko otsailaren 9an sinatutako akordioaren ereduari jarraituz. Horri esker, prestakuntza praktikorako aukerak handitzen ahalko lirateke Osasun Departamentuan, Hezkuntza Departamentuan edo beste departamentu batzuetan eta Nafarroako Gobernuak enpresa publikoen sarean.

Azken batean, benetako laneratzeari oinarritik eraiki behar da, honako hauen bidez: prestakuntza egokitua, enpresa konprometituak, administrazio eredugarriak eta politika publiko eraginkorrak. Hori da modu bakarrik inklusioak jomuga izateari uzteko eta errealitate bihurtzeko.

8. ARAU ETA BIBLIOGRAFIA ERREFERENTZIAK

66/2010 Foru Dekretua, urriaren 29koa, Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan hezkuntza eta lanbide orientazioa arautzen dituen. 2010eko 145. *Nafarroako Aldizkari Ofiziala*, azaroaren 29koa.

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

1/2013 Legegintzako Errege Dekretua, azaroaren 29koa, Desgaitasuna duten Pertsonen Eskubideei eta haiek Gizarteratzeari buruzko Lege Orokorren testuategia onesten duena. 2013ko 289. *Estatuko Aldizkari Ofiziala*, abenduaren 3koa.

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

127/2014 Errege Dekretua, otsailaren 28koa, "Lanbide Heziketa Bereziko zikloak" deituak arautzen dituen hezkuntza behar bereziak dituzten ikasleentzat, Nafarroako Foru Komunitatearen eremuan. 2015eko 113. *Nafarroako Aldizkari Ofiziala*, ekainaren 12koa.

<https://bon.navarra.es/eu/iragarkia/-/texto/2015/113/0>

13/2015 Foru Legea, apirilaren 10ekoa, abuztuaren 30eko 251/1993 Legegintzako Foru Dekretuaren bidez onetsiriko Nafarroako Administrazio Publikoaren Zerbitzuko Langileen Estatutuaren testuategia aldatzen duena, desgaitasuna duten enplegu publikoak eskuratzeari dagokionez. 2015eko 71. *Nafarroako Aldizkari Ofiziala*, apirilaren 15ekoa.

<https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=5935669>

52/2015 Foru Agindua, maiatzaren 22koa, Hezkuntzako kontseilariak emana, aren laugarren xedapen gehigarrian aipatzen diren lanbide heziketako prestakuntza programak arautzen dituen. 2022ko 78. *Estatuko Aldizkari Ofiziala*, apirilaren 1ekoa.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/dof/spa/pdf>

3/2022 Lege Organikoa, martxoaren 31koa, Lanbide Heziketa antolatu eta integratzekoa.

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

31/2022 Foru Legea, azaroaren 28koa, Nafarroan desgaitasuna dutenei arreta emateari eta beren eskubideak bermatzeari buruzkoa. 2022ko 250. *Nafarroako Aldizkari Ofiziala*, apirilaren 15ekoa.

<https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=5955433>

Nafarroako albisteen aldizkari ofiziala. 2026ko otsailaren 9a:

Hezkuntza Departamentuak Esparru Akordio bat bultzatzen du LH Dualeko ikasleen prestakuntza-egonaldiak errazteko Foru Gobernuako departamentuetan. LH Dualeko 350 ikasle baino gehiago prestakuntza-egonaldiak egiten ari dira dagoeneko Osasun eta Hezkuntza departamentuetan eta enpresa publikoen sarean.

<https://www.navarra.es/eu/-/prentsa-oharra/hezkuntza-departamentuak-esparru-akordio-bat-bultzatzen-du-lh-dualeko-ikasleen-prestakuntza-egonaldiak-errazteko-foru-gobernuko-departamentuetan>

Romero, M.J. (2023). *Libro blanco sobre empleo y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad.

<https://www.siiis.net/documentos/ficha/586922.pdf>

AA LANBIDE HEZIKETAKO ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALEKO TRESNA GISA

Egileak:

Beatriz Martínez Lara

Sonia Peláez Rico

LABURPENA:

Adimen artifiziala (AA) aldatzen ari da orientazio akademikoa eta profesionala garatzeko modua, eta arreta pertsonalizatuagoa eta ikasleen beharretara egokituagoa ahalbidetzen du. Lan merkatuko interesak, trebetasunak eta joerak aztertzeke duen gaitasunari esker, prestakuntza ibilbide egokiagoak diseinatzen laguntzen du, eta erabakiak informazio handiagoz hartzea errazten du. Gainera, tresna horiek gaitasunak hobetzen, laneratzea hobeki prestatzen eta informazio eguneratua azkar eta erraz eskuratzen laguntzen dute.

Hala ere, adimen artifiziala txertatzeak teknologiaren erabilera etiko eta arduratsuekin lotutako erronkak ere planteatzen ditu. Orientatzailearen rola funtsezkoa da oraindik ere, prozesu horretan gidari eta laguntzaile baita. Horregatik, adimen artifizialak ez du orientatzailea ordeztu; aitzitik, baliabide osagarri jarduten du, orientazioa aberasten du eta arreta inklusiboagoa, pertsonalizatuagoa eta kalitatezkoagoa izaten laguntzen du.

Gako hitzak: Adimen artifiziala, orientazio akademiko-profesionala, Lanbide Heziketa, enplegarritasuna, interprete kritikoa, erronkak.

1. HITZAURREA: AA ETA LANBIDE ORIENTAZIOA.

Orientazio akademiko eta profesionala azkar aldatzen ari da, lanbide berriak agertu direlako, etengabe ikasteko beharra dagoelako eta bizitzaren eremu guztietan gero eta digitalizazio handiagoa dagoelako. Testuinguru horretan, adimen artifiziala aukera asko dituen tresna bihurtu da orientazio prozesuetan laguntzeko eta ikasleei beren etorkizunari buruzko erabakiak hartzen laguntzeko.

AA modu arduratsuan eta indarrean dagoen araudiarekin bat etorriz txertatu behar da hezkuntza eremuan. Lanbide Heziketa antolatu eta integratzeko martxoaren 31ko 3/2022 Lege Organikoaren arabera, orientazioa laguntza prozesu bat da, pertsona bakoitzari bere prestakuntza eta lanbide ibilbidea eraikitzen laguntzen diona. Alde horretatik, adimen artifizialak informazio eguneratua eskuratzeko aukera ematen ahal du, aukera akademiko eta profesional desberdinak ezagutzen laguntzen ahal du, eta ikasle bakoitzaren premia eta interesetara hobeki egokitzen diren baliabideak eskaintzen ahal ditu.

Gainera, ikasleak egunero bizi dira teknologia horiekin. Duela gutxiko zenbait azterlanek, hala nola Annual Student Quest Survey 2024 (IC3 Institute, 2024) izenekoak, erakusten dute gazte askok adimen artifizialeko tresnak erabiltzen dituztela informazioa bilatzeko, zalantzak argitzeko edo irtenbide profesionalak aztertzeko. Horregatik, tresna horiek orientazioan txertatzeak aukera ematen du hobeki konektatzeko haien errealitatearekin, motibazioekin eta lan merkatuaren egungo eskaerekin.

Hala ere, garrantzitsua da kontuan hartzea erabilera horrek dakartzan erronkak, batez ere eremu hauetan: pribatutasuna, datuen erabilera etikoa, eta giza laguntza hurbila izateko beharra (Zawacki-Richter et al., 2019).

UNESCOk ere (2021) alderdi hori azpimarratzen du, eta adierazten du AAren erabilerak hezkuntza praktika eguneratuak, kontsiderazio etikoak, pentsamendu kritikoa, diseinuaz arduratzen diren metodologiak eta gaitasun berrien garapena eskatzen dituela.

Alde horretatik, adimen artifiziala bitarteko bat da, ikaslea prozesuaren erdigunean kokatzen duena, eta esku-hartzea aberasten duen baliabide

osagarri jarduten du. Hala ere, Pavónek (2026) adierazten duen bezala, giza ariketa da, oraindik ere, bizitzako erabakiak, erabaki akademikoak eta profesionalak hartzea. Beraz, tresna horiek ez dute orientatzailearen lana ordeztu, eta orientatzailea da oraindik ere ikasleei laguntzen diena funtsezko une horietan.

2. AAK LANBIDE HEZIKETAKO ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALEAN DITUEN AUKERAK.

Lanbide Heziketan AA erabiltzeak aldaketa nabarmena ekarri du. Hainbat azterlanek erakutsi dute adimen artifizialean oinarritutako tresnak erabiltzeak irakaskuntzaren eraginkortasuna hobetu eta ikaskuntza pertsonalizatzen laguntzen ahal duela (Chen et al., 2020).

Testuinguru horretan, Juárezek (2023) azpimarratu du AA tresna erabilgarria izaten ahal dela hezkuntza orientazioko prozesuetan. Bere ekarpenen artean, nabarmentzekoa da ikasleen karreraren plangintza errazten duela, eta, horrela, erabakiak modu informatuagoan hartzen laguntzen duela. Gainera, adierazi du ikasleen eta profesionalen arteko komunikazioa hobetzen duela, konpetentzia pertsonalak lan merkatuaren eskaerekin alderatzeko aukera ematen duela eta kasuak kudeatzeko beharrak aurreratzeko laguntzen duela.

Gainera, adimen artifizialak orientazio prozesua pertsonalizatzen laguntzen du. Aurretiko interes, gaitasun edo ibilbideen azterketatik abiatuta, profil bakoitzera egokitutako prestakuntza ibilbideak iradokitzen ahal ditu (Medina, 2025). Horrela, abiapuntu gisa funtzionatzen du, agian alde zuzenetik kontuan hartu ez ziren bide posibleak aurkitzeko.

Beste alderdi garrantzitsu bat da AA baliagarria izaten ahal dela enplegagarritasunari laguntzeko. Teknologia horrek curriculumak hobetzeko, lan elkarriketak prestatzeko eta gaitasun bigunak entrenatzeko aukera ematen du; azken horiek “soft skills” izenez ere ezagunak dira, eta horien artean daude komunikazioa edo asertibitatea, besteak beste.

Hala ere, tresna bakar batek ere ezin du ordeztu hezkuntza orientatzailearen begirada profesionala. AAk datuak, gomendioak edo bide posibleak

eskaintzen ahal ditu, baina ez ditu ulertzen erabaki horiekin batera izaten diren emozioak, zalantzak edo beldurrak. Orientatzaileak entzuten du, laguntzen du eta informazio horri guztiari zentzua ematen laguntzen du, ikuspegi pedagogiko, hurbil eta enpatiko batetik.

Alde horretatik, Holmes eta beste batzuek (2019) gogorarazi dute teknologiak ez duela irakaskuntza lana ordeztu, baizik eta osatu egiten duela. Bestalde, Juárezek (2023) AArentzat eginkizun bikoitza planteatzen du orientazioaren arloan: alde batetik, ikasleari zuzeneko laguntza ematea; eta, bestetik, tresna izatea prozesu horietan laguntzen duten profesionalentzat.

3. LANBIDE HEZIKETAKO ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALARI APLIKATUTAKO ADIMEN ARTIFIZIALEKO PLATAFORMAK

AAren garapenari esker, berariaz orientazio akademiko-profesionalerako diseinatutako plataformak sortu dira. Tresna horiek datuen analisiak, gomendio algoritmoak eta konpetentziak ebaluatzeko sistemak erabiltzen dituzte, orientazio pertsonalizatuagoak eta ikasleen ezaugarri eta interesetara egokituagoak eskaintzeko.

Gaur egun, plataforma askok aplikatzen dute AA orientazioan eta enplegagarritasunean. Batzuk bokazioen diagnostikoan oinarritzen dira, eta beste batzuek, berriz, lan merkatuan sartzea errazten dute edo lanbide profila hobetzen laguntzen dute. Tresnak hautatzeko orduan, irizpide nagusitzat hartu da, besteak beste, haien doakotasuna.

Hurrengo taulan plataforma horietako batzuk aurkezten dira, haien kategoria, helburua, adibide zehatzak eta funtzio nagusia adierazita.

KATEGORIA: ZERTARAKO LAGUNTZEN DUTE?	HELBURUA	TRESNA NABARMENAK	ZER EGITEN DUTE ZEHAZKI?
Aitorpen profesionala	Interesak, trebetasunak eta indarguneak identifikatzea	SkillCoach, CareerVillage, Orienta	Profila aztertzen dute, eta lanbide edo prestakuntza bide pertsonalizatuak iradokitzen dituzte.
Lanaren bilaketa	Trebetasunak benetako enplegu eskaintzekin lotzea	LinkedIn, Talentprise	Enpleguak gomendatzen dituzte profilaren, esperientziaren eta gaitasunen arabera.
Ikasketa eta lan orientazioa	Hezkuntza, prestakuntza eta enplegua lotzea	Handshake Orienta	Orientabideak ematen dituzte lan irteerei eta aukerei buruz, prestakuntzaren arabera.
Lanbide profila hobetzen dute	Curriculum eta lanbide profila optimizatzea	Kickresume, Resume.io (doan, mugarik gabe)	CV erakargarriagoak sortzen eta hobekuntza eremuak detektatzen laguntzen dute.
Aholkularitza profesional birtuala	Aholkularitza profesional pertsonalizatua simulatzea	Career Coach AI, CareerAutoPilot AI	“Coach birtual” jarduten dute, aholkuak ematen dituen eta elkarrizketak simulatzen dituen.
Gaitasunen garapena	Trebetasun digitalak eta profesionalak hobetzea	Coursera (doako ikastaroak), IBM SkillsBuild, Google Digital Garage	Gaitasun digitalak eta profesionalak hobetzeko doako ikastaroak eskaintzen dituzte.

Taula: geuk egina

Tresna horiek agerian uzten dute orientabidea aldatzen ari dela, inguru-nearekin eta lan merkatuaren eskaerekin lotuago dauden ereduatarantz abiatzen baita. Hala ere, Medinak (2025) adierazten duen bezala, AAK sortutako erantzunak etengabe gainbegiratu behar dira, egokiak direla bermatzeko. Gainera, UNESCOk (2021) nabarmentzen du garrantzitsua dela ikasleak teknologia horien erabilera kritiko, etiko eta arduratsuan prestatzea.

4. LANBIDE HEZIKETAKO ORIENTATZAILEAREN ZEREGINA ADIMEN ARTIFIZIALAREN AROAN

AA Lanbide Heziketako orientazio akademiko-profesionalean sartzearen ondorioz, orientatzailearen zeregina eraldatzen ari da. Tresna horiek ez dute orientatzailearen figura ordeztzen; aitzitik, lagungarri dira, eta haren funtzio batzuk aldatzen dituzte. Pavónek (2026) azaltzen duen bezala, orientatzailea ez da jada «orri zuri» batetik abiatzen, baizik eta eraikitako aukera batzuetatik. Hori dela eta, are garrantzitsuagoa da laguntza, orientazio eta bitartekaritza lana, aukera horiek behar bezala erabiltzeko.

Testuinguru horretan, orientatzaileak ikasleari erabakiak hartzen laguntzeaz gain, baliabide digitalak erabiltzen ere laguntzen dio, horiek ikasleen premien arabera aukeratu eta egokituta. Horretarako, etengabeko prestakuntza behar da konpetentzia digitaletan eta adimen artifizialean, horiek ezagutzeko eta haien aukerak eta mugak ulertzeko (Prada, 2025).

Gainera, orientatzaileak funtsezko zeregina betetzen du AAK sortutako informazioaren interprete kritiko gisa, egoten ahal diren akatsak edo alborapenak detektatzean. UNESCOk (2021) zehazten duen bezala, tresna horiek ez dira beti neutralak, eta, beraz, generoari edo lan aukerei lotutako desberdintasunak edo estereotipoak erreproduzitzen ahal dituzte.

Nabarmendu beharreko beste alderdi bat da AAK orientazio pertsonaltuagoa egiteko aukera ematen duela. Datu bolumen handia aztertzean, teknologia horrek arin identifikatzen ahal ditu egungo lan merkatuaren interesak, konpetentziak edo joerak. Hala ere, beharrezkoa da norbaitek ikasleei laguntzea informazio hori interpretatzen eta ikasle bakoitzaren

errealitate zehatzarekin lotzen. Beraz, prozesu dinamiko bat gertatzen da, non teknologiak laguntzen duen, baina giza lotura da gidaria. Horrek guztiak berekin dakar ikuspegi pertsonalizatu, zehatz eta atzeraelikatu batetik orientatzeko modu berriak sortzea (Juárez, 2023).

Alderdi horiekin batera, etikarekin eta teknologiaren erabilera arduratsuekin lotutako erronkak ere agertzen dira. AA orientazioan erabiltzeak hainbat gai planteatzen ditu, hala nola datuen babesa, ekitatea sarbidean edo balizko alborapen algoritmikoak. Horregatik, orientatzaileak tresna horien erabilera kritikoa, inklusiboa eta arduratsua sustatu behar du, eta AA justu, ekitatibo eta aniztasunarekiko arduratsua dakarten jarrerak indartu (UNESCO, 2021).

Beraz, AAK hezkuntza orientazioaren eremuan aukera berriak ematen baditu ere, oraindik ere ezinbestekoa da orientatzailearen zeregina. Orientatzea ez da soilik informazioa ematea, baizik eta ikasleei entzutea, laguntzea eta erabaki arduratsuak hartzen laguntzea. AAK ez du ikasleen familia, gizarte edo emozio testuingurua ulertzen, ez ditu haien indarguneak edo segurtasun gabeziak hautematen. Pavónek (2026) adierazten duen bezala, AAK informazioa ematen du, eta orientatzaileak lagundu egiten du.

5. MUGAK, ARRISKUAK ETA GOGOETA ETIKOAK ORIENTAZIO PROFESIONALEAN ADIMEN ARTIFIZIALA ERABILTZEARI BURUZ

Nazioarteko erakundeek, hala nola Europako Batzordeak eta UNESCOk, nabarmendu dute garrantzitsua dela arreta pertsonengan jartzen duen AA bat garatzea eta zenbait printzipio bermatzea, adibidez, gardentasuna, ekitatea, pribatutasuna eta giza ikuskapena. Hezkuntza eta lanbide orientazioari aplikatutako AAKo tresnak oso erabilgarriak izaten ahal dira, baina erabilera arduratsua egiteko kontuan hartu beharreko mugak eta arriskuak ere badituzte.

Arrisku nagusietako bat dira alborapen algoritmikoak. AAKo sistemek aurretiko datuetatik abiatuta ikasten dute; beraz, datu horiek desberdintasunak edo estereotipoak islatzen badituzte, sistemak horiek erreproduzitzen ahal ditu. Datu horietako batzuk generoarekin, maila sozioe-

konomikoarekin edo hezkuntza testuinguruarekin lotzen dira (UNESCO, 2019). Adibidez, lehen lanbide batzuek lotura handiagoa zuten gizonekin emakumeekin baino, eta litekeena da AAK ibilbide horiek gomendatzea oraindik ere. Hori dela eta, orientazio prozesuak giza gainbegiratzea izan behar du, gomendioak aztertu eta ikasleei modu kritiko eta pertsonalizatua interpretatzen lagundu behar baitzaie.

Beste alderdi garrantzitsu bat da adimen artifizialeko sistema askoren gardentasun falta. Batzuetan, plataformek gomendioak eskaintzen dituzte, haietara nola iritsi diren azaldu gabe, eta, beraz, "kutxa beltz" gisa funtzionatzen dute (Europako Batzordea, 2019). Egoera horrek mesfidantza eta zalantzak sortzen ahal ditu, eta, gainera, orientazio prozesua zailtzen. Horregatik, beharrezkoa da ikuspegi pedagogiko eta gizatiar batetik tresnak erabiltzea, teknologia lagungarri izan dadin, eta ez hausnarketa pertsonala edo profesionala ordeztzen duen elementu bat.

Datu pertsonalen babesa ere funtsezko beste gai bat da. AA erabiltzen duten orientazio plataformek ikasleen informazio sentikorra erabili ohi dute, hala nola interesak, konpetentziak, historia akademikoa edo lanerako lehentasunak. Datu horiek behar bezala kudeatzen ez badira, pribatutasunarekin edo informazioaren erabilera desegokiarekin lotutako arazoak sortzen ahal dira. Horregatik, ezinbestekoa da datu horien tratamendu etiko eta segurua egitea (UNESCO, 2019), Datuak Babesteko Erregelamendu Orokorra (DBEO) errespetatuz eta ikasleek zer informazio biltzen den eta zer helbururekin badakitela ziurtatuz.

Gainera, ezin da alde batera utzi arrakala digitala dagoela. Ikasle guztiek ez dute teknologiarako sarbide bera, ezta gaitasun digital berberak ere, eta horrek desberdintasunak eragiten ditu. Ondorioz, ikastetxeek laguntzak eta baliabideak eskaini behar dituzte, AAn oinarritutako orientazio tresnetarako sarbide ekitatiboa bermatzeko.

Bestalde, ikasleak teknologia horien mende gehiegi egoteko arriskua ere badago. AAre gomendioak automatikoki onartzen badira, gogoeta pertsonalik egin gabe, ikasleek arriskua dute erabaki garrantzitsuak teknologiaren esku uzteko. Europako Batzordeak (2019) adierazten duen bezala, AAK pertsonen erabaki informatuagoak hartzen laguntzeko balio behar du, baina pertsonaren erabakitzeko gaitasuna ordeztu gabe.

Bukatzeko, AAre erabilera arduratsuak gaitasunak garatzea eskatzen du, bai irakasleen aldetik, bai ikasleen aldetik. Pavónek (2026) adierazten duenez, ikasleek jarrera kritikoa izan behar dute tresna horien erabileran. Orientatzaileen eta irakasleen kasuan, funtsezkoa da gaitasun pedagogikoak eta estrategikoak izatea, AA orientazio prozesuetan behar bezala txertatu ahal izateko.

ONDORIOAK

Lanbide Heziketaren etapan AA orientazio akademiko-profesionalean sartzeak aukera handia dakar ikasleei ematen zaien laguntza hobetzeko. Tresna horiei esker, orientazio pertsonalizatuagoa eskaintzen ahal da, informazioa eskuratzeko erraztasunak ematen ahal dira eta ikasleei ikasketarako eta lanerako erabaki oinarrituagoak hartzen laguntzen ahal zaie.

Hala ere, AAre erabilerak alde batera utzi ezin diren erronkak ere sortzen ditu. Joera algoritmikoekin, datuen pribatutasunarekin eta teknologiarako sarbidean dauden desberdintasunekin lotutako arriskuak daude. Horregatik, tresna horiek modu arduratsuan eta kritikoan eta ikuspegi pedagogikotik erabili behar dira. Teknologia oso lagungarria izaten ahal da, baina ez du giza laguntza ordeztzen, eta ez du berez orientazio hobea bermatzen.

Testuinguru horretan, orientatzailearen zeregina oraindik ere ezinbestekoa da. Informazioa emateaz gain, ikasleen premiak entzun eta ulertzea eta haien proiektu pertsonala eta profesionala eraikitzen laguntzea da bere zeregina. Gainera, ikasleei jasotzen duten informazioa interpretatzen, pentsamendu kritikoa garatzen eta teknologia modu orekatuan erabiltzen lagundu behar die.

Azken batean, AA orientazio lana osatzen duen laguntza gisa ulertu behar da, eta ez hura ordeztzeko tresna gisa. Modu egokian eta giza laguntzarekin erabilita, orientazio hurbilagoa, inklusiboagoa eta egungo gizartearen aldaketetara egokituagoa lortzen laguntzen ahal du, betiere pertsona prozesuaren erdigunean jarrita.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review*. *Computers & Education*, 146, 103751.

<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Comisión Europea (2019). *Directrices éticas para una inteligencia artificial fiable*. Europar Batasuneko Argitalpen Bulegoa.

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

IC3 Institute. (2024). *Student quest report*.

<https://ic3institute.org/wp-content/uploads/2024/09/Student-quest-report-Digital-.pdf>

Juárez Calvo, J.J. (2023, 1 de marzo). *La tecnología en la orientación, una oportunidad para la personalización del proceso*. Educaweb.

<https://www.educaweb.com/noticia/2023/03/01/tecnologia-orientacion-oportunidad-personalizacion-proceso-21151/>

Medina Quintero, E. (2025). *Inteligencia artificial para la personalización de itinerarios formativos* (gradu amaierako lana, La Lagunako Unibertsitatea). La Lagunako Unibertsitatearen biltegi instituzionala.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/42480>

Pavón, F. (2026, otsailaren 26a). *IA generativa y orientación académica: informar no es acompañar*. Educaweb.

<https://www.educaweb.com/noticia/2026/02/26/ia-generativa-orientacion-academica-informar-no-es-acompanar-22048/>

Prada Oliva, J. (2025, maiatzaren 7a). *Uso de la inteligencia artificial en la orientación educativa y profesional: Ventajas y aplicaciones*. IA Educativa.

<https://iaeducativa.org/2025/05/07/uso-de-la-inteligencia-artificial-en-la-orientacion-educativa-y-profesional-ventajas-y-aplicaciones/>

UNESCO. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundea.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303.locale=es>

UNESCO. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundea.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376.locale=es>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39).

<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALA ETA ERABAKIAK HARTZEA: BOKAZIOEI BURUZKO GALDE SORTAK ETA BALIABIDE OSAGARRIAK

Egileak:

Maria Carmen Alos Gil

Beatriz Alzuart Oteiza

LABURPENA

Orientazio akademiko eta profesionala hezkuntza sistemaren funtsezko printzipioa da, eta LOE-LOMLOEk eta, Nafarroan, 66/2010 Foru Dekretuak arautzen dute. Araudi horrek tresna eraginkorrak eskatzen ditu ikasleek beren interesak azter ditzaten gero eta handiagoa den prestakuntza eskaintzaren aurrean. Kalitatezko erreferentzia esparru gisa, Xcelence ereduak (Bertelsmann Fundazioa) eskumenen garapenean oinarritutako sistema integral bat proposatzen du. Eredu hori hamar gako estrategikotan egituratzen da, eta gako horiek honako hauek hartzen dituzte barnean: ebaluazioa, familiaren eta irakasleen inplikazioa, lan lotura eta derrigorrezko hezkuntzaren ondoko ibilbideen prestaketa. Orientazio pertsonalerako (4. gakoa), artikulua bokazioei buruzko galde sortak eta galde sorta psikometrikoak nabarmentzen ditu, hala nola EXPLORA, IPP-R, El Orienta, Interexit, EducaWebren GR, Orion eta Kekiero, autoezagutza errazten dutenak. Bukatzeko, lan merkatuaren eta Lanbide Heziketaren Behatokiaren datuak erabiltzearen garrantzia azpimarratzen du, erabaki informatuak eta lan merkatuaren beharrek bat datozenak hartzeko.

Gako hitzak: Orientazio akademiko-profesionala; Xcelence ereduak; bokazioei buruzko galde sortak; erabakiak hartzea; autoezagutza; lan merkatua; laneratzeara.

1. HITZAURREA

Orientazio akademiko eta profesionala hezkuntza sistemaren funtsezko zutabea da, indarrean dagoen araudiak aitortzen duen bezala. Hezkuntzari buruzko 2/2006 Lege Organikoak (LOE), 3/2020 Lege Organikoak (LOMLOE) aldatuak, 1. artikuluan ezartzen du ikasleen hezkuntza eta lanbide orientazioa hezkuntza sistemaren funtsezko printzipioetako bat dela, eta beharrezko bitartekotzat jotzen du, ezagutza, trebetasun eta baliotan oinarritutako hezkuntza integrala ahalbidetuko duen prestakuntza pertsonalizatua bermatzeko.

Esparru horretan, orientazio lanak garrantzi espezifiko eta egiturazkoa hartzen du, bereziki ikasleei trantsizio prozesuetan eta aukera akademiko eta profesionalean laguntzeko. Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan hezkuntza eta lanbide orientazioa arautzen dituen urriaren 29ko 66/2010 Foru Dekretuak II. kapituluaren zehazten du eginkizun hori, eta hezkuntza orientazioko espezialitateko irakasleen zeregina azpimarratzen du. Zehazki, 5. artikulua adierazten du tutoretza ekintzako eta orientazio akademiko eta profesionaleko planak egiten, antolatzen eta garatzen laguntzeko erantzukizuna dutela, ikasketa burutzarekin eta koordinazio pedagogikoko organoekin koordinatuta, eta, gainera, genero ikuspegia txertatuta.

Testuinguru arauemaile horretan, ezinbestekoa da ikastetxeek tresna eraginkor eta kontrastatuak izatea, ikasleek beren interesak, gaitasunak eta igurikimenak esploratzeko aukera izan dezaten, bereziki gaur egungo egoeran, non unibertsitate ikasketen eta lanbide ikasketen aukera akademikoen eskaintza handitzen ari baita.

2. XCELENCE EREDUA ORIENTAZIORAKO ERREFERENTZIA ESPARRU GISA

Arau eta testuinguru esparru horretatik abiatuta, beharrezkoa da esku hartzeko ereduak zehaztea, orientazioaren printzipioak jardunbide eraginkor eta koherente bihurtzeko. Alde horretatik, Xcelence ereduak, Bertelsmann Fundazioak 2019an sustatua, kalitatezko erre-

ferentzia esparru gisa aurkezten da orientazio akademiko-profesionalean, indarrean dagoen araudiarekin bat etorritik.

Bigarren Hezkuntzako, Batxilergoko eta Lanbide Heziketako ikastetxeentzako ikuspegi estrategikoa eta praktikoa eskaintzen du Xcelence proiektuak, eta nazioarteko eredu arrakastatsuetan oinarritzen da, hala nola Gatsby Fundazioarenean. Helburua da ikastetxeei laguntzea orientazio sistema integral eta sistematiko bat ezartzen, ikasleen konpetentzien garapenean zentratua, haien prestakuntza eta bizi ibilbidean zehar.

2.1. XCELENCE EREDUAREN HELBURUAK

Ereduaren funtsezko helburuen artean, honako hauek nabarmentzen dira:

- Ikastetxeetan orientazio eredu berritzailea eta kalitatezkoa ezartzea.
- Orientazioa hezkuntza proiektuaren ardatz estrategiko gisa txertatzea.
- Orientazioan etengabeko hobekuntza prozesuak bultzatzea.
- Ikasleen orientazioan ikuspegi profesionala esplizituki sartzea.
- Lanbide rol berri bat finkatzea orientazioaren eremuan.

Helburu horiek hiru baliabide nagusiren bidez zehazten dira: hamar gaketan oinarritutako kalitatezko esparru bat, ikastetxeen diagnostikorako eta horien arteko konparaziorako plataforma bat, eta hobetzeko gomendio eta baliabide multzo bat.

2.2. ORIENTAZIO AKADEMIKO-PROFESIONALAREN HAMAR GAKOAK

Ereduak hamar gako ditu: ebaluazioa eta koordinazioa, ikasle eta familientzako arreta, irakasleen inplikazioa, lan munduarekiko harremana eta derrigorrezko hezkuntzaren ondoko ibilbideetarako prestakuntza.

Jarraian, 10 gakoaren laburpen labur bat dago:

EBALUAZIOA ETA KOORDINAZIOA

- 1. Kalitatezko esparru baten arabera sistema (1. gakoa): Orientazio programa egituratu eta egonkor bat** ezartzea, zuzendaritza taldearen babes esplizitua izanen duena eta aldiaren behin ebaluatuko dena.
- 2. Koordinazio estrategikoa eta operatiboa (2. gakoa): Estrategia Akademiko-profesionaleko koordinatzaile bat** izendatzea, estrategia antolatze-ko, ekintzak koordinatzeko eta orientazioa ikastetxe osoak partekatutako erantzukizuna izan dadin sustatzeko.

IKASLEAK ETA FAMILIAK

- 3. Askotariko premietara egokitzea (3. gakoa): Ikasle guztiek orientazio aukera berberak dituztela** ziurtatzea, laguntza egokituta aniztasunera eta premia berezietara (adibidez, proba estandarizatuaren eta erregistro sistematikoen bidez).
- 4. Orientazio pertsonala (4. gakoa):** Ikasle bakoitzak orientatzaile edo tutore batekin **banakako orientazio elkarriketak** egiteko aukera izanen duela bermatzea, gutxienez behin DBH bukatu aurretik, eta beste behin Batxilergoa edo prestakuntza zikloa bukatu aurretik.
- 5. Familiak eragile aktibo gisa (5. gakoa): Familiak** aktiboki inplikatzeko, hezkuntza sistemari / lan merkatuari buruzko **informazio argia eta eguneratua** eskaintzea, eta konektore profesional gisa duten esperientzia aprobetxatzea.

IRAKASLEAK

- 6. Irakasgaiaren eta lanbide eremuen arteko lotura (6. gakoa): Irakasleek** beren ikasgaietan **dimentsio orientatzailea txerta dezaten** lortzea, curriculum edukiak lan munduarekin lotuz, bereziki **STEAM** arloetan (Zientzia, Teknologia, Ingeniaritza, Arteak eta Matematika).

LAN MUNDUAREKIKO HARREMANA

- 7. Topaketak ikasle ohiekin eta profesionalekin (7. gakoa):** Profesionalekin eta ikasle ohiekin topaketak antolatzea (ikasturte bakoitzean gutxienez

bat, DBHko 3. mailatik aurrera), ikasleek enplegatzaileek **balioesten dituzten gaitasunak eta trebetasunak** ezagut ditzaten.

- 8. Esperientziak lan testuinguruetan (8. gakoa):** Ikasleei **lantokietan esperientzia ugari** eskaintzea (bisitak, *job shadowing*, lanekoak ez diren praktikak), zeharkako konpetentziak eta lanbide ingurunearen ezagutza errealista eskuratu ditzaten.
- 9. Lan merkatuari buruzko informazioa erabiltzea (9. gakoa):** Lanbide profilei eta lan merkatuaren joerei buruzko **informazio eguneratua, inpartziala eta kalitate onekoa** ematea, eta ikasleei eta irakasleei informazio hori erabiltzeko eta interpretatzeko aholkuak ematea.

DERRIGORREZKO HEZKUNTZAREN ONDOKO IBILBIDEAK

- 10. Derrigorrezko hezkuntzaren ondoko ibilbideetarako trantsiziorako prestatzea (10. gakoa):** Ikasleek **derrigorrezko hezkuntzaren ondoko** (Batxilergoa, LH eta unibertsitatea) **eskaintza guztia modu inpartzialan eta osoan** ezagutu eta uler dezaten ziurtatzea, erabaki arrazoituak hartzeko.

3. ORIENTAZIO PERTSONALERAKO TRESNAK (4. GAKOA)

Xcelence ereduaren 4. gakoak azpimarratzen du garrantzitsua dela ikasleei banakako orientazio espazioak eskaintzea, gogoeta egiten eta erabaki arrazoituak hartzen laguntzeko. Esparru horretan, bokazioei buruzko galde sortak eta beste baliabide osagarri batzuk funtsezko tresnak dira, interes, gaitasun eta itxaropen profesionalak aztertzeko.

3.1. BOKAZIOEI BURUZKO GALDE SORTAK

✱ **EXPLORA – Bokazioei eta lanbideei buruzko orientaziorako galde sorta**

EXPLORA tresna estandarizatu bat da, Holland-en teoriar oinarritutako sei eremu profesionalekin lotutako interesak, trebetasunak eta ezaugarri pertsonalak ebaluatzen dituena. Balorazio multidimentsionala eskaintzen du, txosten zehatzak sortzen ditu eta balidazio psikometrikoko sendoa du.

✱ IPP-R – Interes eta lehentasun profesionalen inbentarioa (berrikusia)

IPP-R tresna psikometriko bat da, pertsona baten interes profesionalak ebaluatzeko diseinatua, hainbat jarduera, lanbide eta lan ingurunetan dituen lehentasunetatik abiatuta. Hainbat lanbide eremutako kidetasunak identifikatzeko aukera ematen du, eta nerabeei eta helduei orientazio akademikoa eta profesionala eskaintzen die.

Interes profesionalen ebaluazio argia eta egituratua eskaintzen du, erraz aplikatzen eta interpretatzen da, eta baliagarria da bokazioei buruzko orientazioko prozesuetarako abiapuntu gisa.

✱ EL ORIENTA – Orientazio akademiko eta profesionaleko programa

El Orienta tresna digital bat da, ikasleei beren etorkizun akademiko eta profesionalari buruzko erabakiak hartzen laguntzen diena, interes eta gaitasunei buruzko galde sortak eta ikasketei eta lan irteerei buruzko informazio eguneratua konbinatuta. Ebaluazio pertsonala eta informazio akademikoa baliabide bakarrean integratzen ditu, eta prestakuntza ibilbideak ezagutzea errazten du.

✱ INTEREXIT

Bokazioei buruzko orientazioko baliabide bat da, kartetan oinarritua. Dinamika ludiko baten bidez, interesak identifikatzen eta lanbideekin eta lan irteerekin erlazionatzen laguntzen du. Motibatzailea eta parte-hartzailea da, autoezagutza errazten du, eta interesak eta aukera profesionalak lotzen ditu argiro; taldean edo banaka erabiltzen ahal da.

✱ GR – EducaWebeko galde sorta

GR online baliabide autoaplikatua da, Orientazio Profesionaleko Programa Autoaplikatua (POPA) oinarritua. Programa horren sortzaileak dira Enric Corominas, Manuel Álvarez eta Rafael Bisquerra, eta GRa berrikusi dute, haren erabilgarritasuna eta zorrotasuna baliozkotzeko. Autoezagutza garatzera bideratutako galde sorta bat da, ezaugarri pertsonalak ulertzen laguntzeko eta prestakuntza eta lan interesei buruzko gogoeta sustatzeko diseinatua. Haren helburua da zer ikasketa edo lanbide izaten ahal diren gogobetegarrienak identifikatzen laguntzea.

✱ Orion – “Bokazioei buruzko nire espazioa”

Orión proiektuaren esparruan garatu da (Comillasko Unibertsitate Pontifikala), eta bokazioei buruzko interesen eta balioen galde sortak eta txosten pertsonalizatuak konbinatzen ditu. Interesak eta trebetasunak identifikatzen laguntzen du, ikasketa arlo edo lanbide posibleak proposatzeko. Erantzunak ikasketa eta lan profil desberdinekin lotzen dira. Erabakiak hartzeko gida gisa balio izatea du helburu, eta ezaugarri pertsonalekin bat datozen aukerak eskaintzen ditu, aukera bakarra zehaztu gabe.

✱ Kekiero bokazioei buruzko orientazioaren testa

Aurreko galde sorten ildotik, profilera hobeki egokitzen diren ikasleen interesak, motibazioak eta helburuak definitzen laguntzen du. Berriz ere, helburua da haien prestakuntza etorkizunari buruzko erabakiak hartzen laguntzea.

3.2. LAN MERKATUARI BURUZKO INFORMAZIOA LORTZEKO BALIABIDEAK

Lan merkatuari buruzko informazioa eta laneratzeari buruzko datuak erabiltzea funtsezkoa da Lanbide Heziketako ikasketei buruzko erabakiak hartzeko, benetako enplegu aukerekin bat datozen ibilbideak hautatzeko aukera ematen baitu. Zenbait tresnak –adibidez, Lanbide Heziketaren Behatokia– profesionalen eskariari, hazten ari diren sektoreei eta heziketa ziklo bakoitzeko enplegarritasun tasei buruzko estatistikak aztertzen dituzte. Informazio horrek ikasleei laguntzen die baloratzen, beren interesez gain, irtenbide profesionalak eta prestakuntza aukera bakoitzaren egonkortasuna eta hala, erabakiak hartzen ahaliko dituzte egungo merkatura egokitutako aski informazioarekin.

4. ONDORIOAK

Laburbilduz, orientazio akademiko-profesionala funtsezko elementua da erabakiak informatuta eta ikasleen behar, interes eta gaitasunetara egokituta hartzen laguntzeko. Artikuluak agerian uzten du ikastetxeetan kalitatearen ereduak –adibidez, Xcelence– txertatzearen garrantzia, horrela orientazio sistematikoa, pertsonalizatua eta lan errealitatearekin konektatua sustatzen baita. Era berean, bokazioei buruzko galde sorten eta lan merkatuari buruzko informazio baliabideen balioa nabarmentzen du, autoezagutzarako eta prestakuntza eta lanbide ibilbideak esploratzeko tresna eraginkorrak diren aldetik. Horrek guztiak ikasleen prestakuntza hobetzen laguntzen du egungo ikasketa eta lan erronken aurrean, derriгорrezko hezkuntzaren ondoko ikasketetarantzko eta enplegurantzko trantsizio kontzienteagoa eta errealistagoa erraztuz.

5. BIBLIOGRAFIA

Bertelsmann Fundazioa. (2023). *El modelo de orientación Xcelence: 10 claves para una orientación integral y de calidad*. Bertelsmann Fundazioan.

https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2023/05/2305-FB-Manual_xcelence-modelo_orientacion-final.pdf

Nafarroako Gobernua. (2010). 66/2010 Foru Dekretua, urriaren 29koa, Nafarroako Foru Komunitateko ikastetxeetan hezkuntza eta lanbide orientazioa arautzen dituen. Nafarroako Aldizkari Ofiziala.

<https://bon.navarra.es/eu/>

Estatuko buruzagitza. (2020). 3/2020 Lege Organikoa, abenduaren 29koa, zeinaren bidez aldatzen baita Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa (LOMLOE). Estatuko 340. Aldizkari Ofiziala 2020ko abenduaren 30ekoa.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/eus/pdf>

Comillasko Unibertsitate Pontifikala. (s. f.). *Proyecto Orión: Mi espacio vocacional*.

<https://www.proyectoorion.es>

Educaweb. (d.g.). GR: *Cuestionario de orientación académica y profesional*.

<https://www.educaweb.com>

Kekiero. (d.g.). *Test de orientación vocacional*.

<https://www.kekiero.es>

El Orienta. (d.g.). *Programa de orientación académica y profesional*.

<https://www.elorienta.com>

Lanbide Heziketaren Behatokia. (d.g.). *Observatorio de la FP*.

<https://www.observatoriofp.com>

TEA Ediciones. (d.g.). *EXPLORA: Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*.

<https://web.teaediciones.com>

TEA Ediciones. (d.g.). *IPP-R: Inventario de intereses y preferencias profesionales revisado*.

<https://web.teaediciones.com>

IKASGELAN APLIKATU BEHARREKO IDU JARRAIBIDEAK: ADHN, IN ETA GMGA

Egileak:

Sara Echeverría López de Dicastillo

Raquel Pastor Benito

José Luis Pichel Sampedro

Yolanda Rescalvo García

LABURPENA

Artikulu honek Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren (IDU) garrantzia jorratzen du, askotariko ikasgeletan ekitatea, irisgarritasuna eta ikasle guztien arrakasta bermatzeko egiturazko premia den aldetik. Dokumentuak arreta espezifikoa jartzen du hezkuntza laguntzako berariazko premiak (HLBP) dituzten ikasleentzako erantzun pedagogikoan; adibidez, premia hauek: arreta defizitaren eta hiperaktibitatearen nahasmendua (ADHN), irakurmenaren (dislexia) eta idazmenaren arloko ikaskuntzaren nahasmenduak eta goi mailako gaitasunak (GMGA).

Gako hitzak: Ikaskuntzarako Diseinu unibertsala, hezkuntza inklusioa, hezkuntza laguntzako berariazko premiak, ADHN, ikaskuntzaren nahasmenduak, goi mailako gaitasunak, ekitatea eta irisgarritasuna.

HITZAURREA

Gure ikasgeletan gero eta aniztasun handiagoa dagoenez, printzipio inklusiboetan eta ebidentzian oinarritutako hezkuntza erantzuna behar da. Testuinguru horretan, Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsaletik (IDU) programatzea ez da joera pedagogiko iragankorra, ezta planteamendu osagarria ere, baizik eta ikasle guztien ekitatea, irisgarritasuna eta hezkuntza arrakasta bermatzeko egiturazko premia.

Indarrean dagoen hezkuntza araudiak aitortzen du badirela hezkuntza laguntzako berariazko premiak (HLBP) dituzten ikasleak, eta premia horien artean daude ikaskuntzaren nahasmenduak, ADHN eta adimen gaitasun handiak. Profil horiek erantzun pedagogikoa eskatzen dute, zeinak uztartuko baititu ezagutza teknikoak, profesionalen arteko koordinazioa eta hasieratik oztopoak minimizatuko dituen curriculumaren prebentzio diseinua.

Dokumentu honek ikastetxeetan ohikoak diren lau errealitate jorratzen ditu –ADHN, Irakurmenaren arloko Ikaskuntzaren Nahasmendua, Idazmenaren arloko Ikaskuntzaren Nahasmendua eta Goi mailako Gaitasunak–, Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren esparruan. Aurkezten diren orientabideen helburua ez da ikasleentzat beharrezkoa izaten ahal den esku-hartze espezializatua ordeztzea, baizik eta ikasgela arruntean oztopoak murriztea eta orientazio taldeen eta Pedagogia Terapeutikoko eta Entzumen eta Hizkuntzako espezialisten jarduna osatzea.

Horretarako, profil bakoitza aztertu behar denean, proposamenak IDU-ren hiru printzipioen inguruan antolatzen dira: irudikatzeko, ekiteko eta adierazteko modu ugari, eta konpromisoa, ikasle guztien parte-hartze eraginkorra eta aurrerapen akademikoa testuinguru inklusiboetan bultzatzeko.

1. ARRETA DEFIZITAREN ETA HIPERAKTIBITATEAREN NAHASMENDUA

Zer da ADHN?

Arreta defizita eta hiperaktibitatea (ADHN) portaeraren nahasmendutzat hartzen da, hala jasotzen baita Eritasunen Nazioarteko Sailkapenean (ENS-10). DSM-5-TRn honela definitzen da: arretarik ezaren eta/edo hiperaktibitatearen/impulsibotasunaren eredu iraunkorra, funtzionamendua edo garapena oztopatzen duena eta 12 urte bete aurretik bi inguruetan edo gehiagotan agertzen dena.

Azterlan neuropsikologikoek erakutsi dute ADHN duten haurrek eginkizun exekutiboetan alterazioak dituztela eta horrek zailtasunak sortzen dituela antolaketan, planifikazioan eta lehenesteko uneen. Gainera, arreta defizita eta erantzuteko presa agertzen dituzte.

Ohikoagoa eta larriagoa da antzeko adina eta garapen maila dituzten pertsonengan ikusitakoa baino, eta eguneroko bizitzan eragiten du, bai etxean, bai eskolan, bai ingurune orokorrean.

IRUDIKAPENA

- Jarraibide laburrak, argiak eta bisualak (piktogramak, zenbakitutako urratsak...)
- Ikusizko erlojuak, tenporizadoreak eta atzerako kontaketa erabiltzea.
- Gogoraraztea, saioa/jarduera hasi aurretik, lanerako material guztiak eskuragarri eta ongi antolatuta egon behar duela, zerrendaren eta sekuentziatutako autoinstrukzioen bitartez.
- Eskemak, laburpenak, mapa mentalak..., atazaren egitura aurreratzeko.
- Garrantzitsua denaren ikusizko seinaleak (koloreak, ikonoak, gako hitzak)
- Ataza konplexuak banakatzea mikrourratsetan.
- Karga kognitiboa murrizteko ereduak adibideak eta manipulazio materiala.
- Ingurune hurbilean ikusizko gehiegizko estimuluak murriztea.

- Problema matematikoetako testuak egokitzea: enuntziatuaren informazio garrantzitsua eta ebatzi beharreko galdera nabarmentzea
- Taldearekin egin beharreko jarduerak aurreratzea eta ikasleekin prestatzea, arrakastatsuak izan daitezen.

EKINTZA ETA ADIERAZPENA

- Aparteko denbora, atsedenaldi laburrak edo jarduera aldaketak baimentzea.
- Erantzuteko hainbat modu eskaintzea: ahozkoa, idatzizkoa, laburra, grabatua, manipulatioa.
- Cheklist eta agenda bisualak erabiltzea lana antolatzeko.
- Autorregulaziorako jokabide kontratu sinpleak («hasieran-ondoren»).
- Erregulazio estrategiak erabiltzea: deskonpresiorako espazioak, lagun egitekoak, erlaxaziorako estrategiak, maila emozionala identifikatzeko eskalaren erabilera...
- Huts egindako gizarte egoerak konpontzea ikasleekin, horiek ulertzen laguntzea, arazoa arrakastaz konpontzeko laguntzak eskaintzea, etab.
- Arreta handia eskatzen duten zereginak aktiboagoak diren beste batzuekin txandakatzea.
- Hasierako ereduak eta praktika gidatua ematea autonomia eskatu aurretik.
- Mugimendu funtzionalak ahalbidetzea: gomazko pilotak, gomak aukerak, luzaketa laburrak.
- Saiatzea probak goizeko lehen orduetan egiten, ordutegiak horretarako aukera ematen badu.

KONPROMISOA

- Aukerak eskaintzea: materiala, formatua, lan bikotea... aukeratzea.
- Jarduera laburrak, askotarikoak eta ageriko helburuak dituztenak (“gaur X lortuko dugu”)

- Garaipen txikiak kalibratzea, autoestimua indartzeko.
- Ikasleen ezaugarrietara egokitzea etxerako lanen kopurua.
- Ikasgela egituratzea errutina argiekin eta aurrerapen bisualarekin.
- Mugimenduekin lotutako zigorak saihestea (ez da asmo txarra)
- Etxeko lanak ikaskuntza prozesuaren berri emateko tresnatzat hartzea.
- Eguneroko lanak egin diren baloratzea.
- Garrantzia ematea ahaleginari eta parte-hartzeari, azken emaitzari baino gehiago.
- Helburuen lorpena baloratzea, proiektuak, lanak, eskemak, kontzeptu mapak laburpenak eta abar eginez.
- Hizkuntza positiboa erabiltzea.
- Begiz begiko kontaktua izatea.
- Hurbilketa fisikoa kontuan hartzea.
- Ikasleekin zeinu pertsonalak adostea (sorbalda ukitzea, koloretako txartelak, etab.).
- Eskura izatea lasaitzeko eremu bat.

2. IRAKURMENAREN ARLOKO IKASKUNTZAREN NAHASMENDUA

Zer da irakurmenaren arloko ikaskuntzaren nahasmendua?

Irakurmenaren arloko ikaskuntzaren nahasmendua LOMLOEk aitortutako hezkuntza laguntzako berariazko premien barruan sartzen da. Izan ere, LOMLOEk ikaskuntzaren nahasmenduak zailtasun iraunkortzat hartzen ditu, eta, beraz, hezkuntza erantzuna behar dute, egokitzapen metodologiko egokiekin.

2025eko eguneratzean, International Dyslexia Association-ek (IDA) hone-l definitu zuen dislexia: ikaskuntzaren jatorri neurobiologikoko zailtasun espezifikoak, hitzen ezagutze zehatz eta arinari, deskodetzeari eta ortografiari eragiten diena (International Dyslexia Association, 2025). Definizio

horrek bere izaera dimentsioaniztuna azpimarratzen du, faktore genetiko, kognitibo, linguistiko eta ingurumenekoen eragina duena, eta irakurmen trebetasunen continuum batean zehar agertzen dela aitortzen du, definizio berri hori LOMLOEren INra hurbilduz.

Planteamendu hori egungo ikuspegi inklusibotik hurbil dago; izan ere, nahasmenduaren ikuspegi murriztailea gaingitzen du, eta ikaslearen eta hezkuntza testuinguruaren arteko interakzioa azpimarratzen du. Hala, dislexia ez da gaitasunaren edo ahaleginaren gabeziatzat hartzen, baizik eta hizkuntza idatzia prozesatzeko modu desberdin gisa, zeinak berariazko laguntzak eta ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalarekin koherenteak diren neurriak eskatzen baititu.

IRUDIKAPENA

- Tipografia argia, lerroarte handiagoa eta tamaina egokia dituzten testuak aurkeztea.
- Testu luzeak paragrafo laburretan zatitzea.
- Gako hitzak eta ideia nagusiak nabarmentzea.
- Eskemak, kontzeptu mapak eta antolatzaile grafikoak txertatzea.
- Irakurri aurretik hiztegi berria aurreratzea.
- Irakurketa modelatua edo entzumen laguntza ematea, beharrezkoa denean.
- Karga kognitiboa murriztea, garrantzirik gabeko informazioa ezabatuz.

EKINTZA ETA ADIERAZPENA

- Ahozko erantzunak ahalbidetzea, helburua ulermena ebaluatzea denean.
- Idatzizko zeregin eta probetan denbora luzeagoa ematea.
- Eskema, azalpen edo ahozko aurkezpenen bidez ebaluatzea.
- Laguntza tresna digitalak erabiltzeko aukera ematea.
- Eduki kontzeptuala ebaluatzen denean akats formalik ez zigortzea.
- Lan autonomia egin aurretik irakurketa partekatua edo gidatua egitea.

KONPROMISOA

- Ikasleen interesekin zerikusia duten testuak hautatzea.
- Helburu argiak eta lorgarriak ezartzea.
- Norbanakoen ahalegina eta aurrerapenak indartzea.
- Autoestimuari eragiten dioten konparazio publikoak saihestea.
- Akatsak ikaskuntzaren partetzat jotzen dituen giro segurua sustatzea.
- Motibazioa sustatzea, gaingitutako helburu txikien bidez.

3. IDAZMENAREN ARLOKO IKASKUNTZAREN NAHASMENDUA

Zer da idazmenaren arloko ikaskuntzaren nahasmendua?

Idazmenaren arloko ikaskuntzaren nahasmendua ikaskuntzaren nahasmendu espezifikoaren barruan sartzen da. Nahasmendu hori DSM-5-TRn deskribatzen da, ortografiari, gramatikari, ideien antolamenduari eta idatzizko adierazpenaren argitasunari eragiten dien nahasmendu iraunkor gisa (American Psychiatric Association, 2022).

Zailtasun horiek ez dira adimen urritasunagatik edo eskolatze desegokiagatik azaltzen, baizik eta hizkuntza idatziaren plangintzan, transkripzioan eta berrikuspenean inplikaturako prozesu kognitiboetan dauden desberdintasunengatik. Ikasleek edukiak ulertzen ahal dituzte eta ahoz normaltasunez adierazten, baina oztopoak izaten ahal dituzte beren ideiak idatzizko formatura eramatean.

Egungo esparru inklusibotik eta Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsaletik, baldintza horrek egokitzapen metodologikoak eskatzen ditu, irisgarritasuna, ekitatea eta komunikazio konpetentzia idatziaren garapen progresiboa bermatzeko.

IRUDIKAPENA

- Idazteko txantiloak eta egitura gidatuak ematea.
- Antolatzaile grafikoak erabiltzea, idazten hasi aurretik.

- Testuen ereduzko adibideak eskaintzea.
- Zeregina faseka banakatzea: plangintza, zirriborroa eta berrikuspena.
- Lokailuen zerrendak eta hiztegi erabilgarria ematea.
- Ebaluazio irizpideak argi eta garbi azaltzea.

EKINTZA ETA ADIERAZPENA

- Ordenagailua edo tableta erabiltzen uztea idazteko.
- Ahozko azalpenak edo grabatuak onartzea, unean uneko aukera gisa.
- Idatzizko zereginak betetzeko denbora luzeagoa ematea.
- Zuzentzaile ortografikoak erabiltzea laguntza tresna gisa.
- Autonomia sustatu aurretik, idazketa gidatua egitea.
- Edukia lehentasunez baloratzea lehen bertsioetan.

KONPROMISOA

- Gaiak aukeratzea ahalbidetzea, ahal denean.
- Helburu txikiak eta progresiboak ezartzea.
- Atzeraelikadura positiboa eta zehatza ematea.
- Kopia luzeen gainkarga saihestea.
- Berrikuspena sustatzea, hobekuntza prozesu gisa.
- Testuaren argitasunean eta antolaketan egindako aurrerapenak ezagutzea.

4. GMGA

Zer dira GMGA?

GMGA (goi mailako gaitasunak) duen ikasleak ikasteko eta errendimendua lortzeko gaitasun aparta du zenbait arlotan, hala nola adimenean, sormenean, lidergoan edo berariazko gaitasunetan (linguistikoa, logiko-matematikoa, artistikoa, etab.), azkarrago ikasten du eta ideiak modu

konplexuan konektatzen ditu. Horrek hezkuntza erronka desberdinak eskatzen ditu asperdura saihesteko eta bere gaitasuna garatzeko, nahiz eta beti ez diren argi agertzen eta erronka sozioemozionalak edo garapen erronka asinkronikoak agertzen ahal dituzten.

Ezaugarri komunak honako hauek dira: ikaskuntza azkarra, hiztegi aurreratu, pentsamendu konplexua, jakin-min handia, ezohiko memoria, sormena eta sentsibilitatea.

Bestalde, honako hezkuntza premia hauek erakutsi ohi dituzte: curriculum aberastua, detekzio goiztiarra estimulu egokiak eskaintzeko, eta familia eta eskola laguntza.

Kontuan izan behar da GMGA duten ikasleak ez direla talde homogenea. Arlo espezifikoetan nabarmentzen ahal dira (talentuak) edo gehiegizko gaitasun intelektual orokorra izaten ahal dute, eta batzuek zailtasun gehigarriak agertzen ahal dituzte, adibidez, ADHN edo dislexia (salbuespen bikoitza); beraz, funtsezkoa da ebaluazio egokia egitea.

IRUDIKAPENA

- Informazioa maila sakon eta konplexuagoetan aurkeztea, hainbat baliabiderek: liburu aurreratuak, dokumentalak, esperimentuak edo benetako kasuak.
- Pentsamendu kritikoa estimulatzea galdera irekien eta diziplinarteko arazoen bidez.

EKINTZA ETA ADIERAZPENA

- Ikerketa proiektuak edo arazo konplexuen ebazpena.
- Ereduak, prototipoak edo multimedia aurkezpenak sortzeko aukera.
- Idatzizko edo ahozko eztabaidak eta argudioak, sormena sustatuz.

KONPROMISOA

- Zereginak norberaren interesen arabera hautatzeko aukera ematea.
- Ikaskuntzan erronka progresiboak eta autonomia txertatzea.
- Mentoretzak edo aberaste taldeak sortzea, motibazioari eusteko.

ONDORIOAK

IDUren ikuspegiari esker, ikasgela espazio irisgarria bihurtzen ahal da, hasieratik ikasteko oztopoak minimizatuko dituen prebentzio diseinu baten bidez. Estrategia inklusiboak aplikatzean, hezkuntza ekitatea sustatzen da. Jarraibide horiek ez dute arreta espezializatua ordeztzen, baina ikasgela arruntean ikasle bakoitzak arrakasta akademikoa lortzeko izaten ahal dituen oztopoak murrizten dituzte. Azken batean, aniztasunerako diseinatzeak bermatzen du hezkuntza ingurunea ez dela izanen talentu indibidualaren garapena geldiaraziko duen eragozpena.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*.
- Martínez Ordoñez, M. P. (2025). *Estrategias Didácticas con Base en el DUA para el TDAH*.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- International Dyslexia Association. (2025). *IDA's 2025 definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org>



TUTORETZA AFEKTIBOAK: BALIZKO JARDUKETA ILDOAK, IKASTETXEETAN EZARTZEKOAK

Egileak:

Silvia García Alfaro

Elisabet Luri Lecumberri

Paula Mariscal Sandúa

María Ruiz Viñegas

LABURPENA

Tutoretza afektiboak hezkuntza laguntzako estrategia bat dira, ikasleen eta ikastetxeko erreferentziazko helduen arteko lotura indartzera bideratzen dena. Helburua da ongizate emozionala sustatzea, inklusioa erraztea eta kalteberatasun pertsonal, sozial eta akademikoko egoerak prebenitzea. Lan hau ikastetxeetan tutoretza afektiboak ezartzeko proposamen bat da, hainbat jarduera ildoren inguruan egituratua: hezkuntza komunitatea sentibilizatzea, lantalde bat sortzea eta prestakuntza espezifiko ematea, programa abian jartzea eta haren eragina ebaluatzea. Zaintzaren etikan oinarritutako ikuspegi batetik, garrantzia ematen zaio testuinguru seguruak, harreman esanguratsuak eta ikasleen premietara egokitutako hezkuntza erantzunak sorteari. Tutoretza afektiboak prebentzio eta laguntza neurri gisa planteatzen dira, ekitateari, bizikidetza positiboari eta ikasle guztien garapen integralari laguntzeko.

Gako hitzak: Tutoretza afektiboak; ongizate emozionala; hezkuntza inklusioa; laguntza; hezkuntza lotura; zaintzaren etika; eskolako bizikidetza.

1. HITZAURREA

Eskola, ikaskuntza akademikorako espazio bat izateaz gain, testuinguru pribilegiatua da ikasleen garapen pertsonal, sozial eta emozionalerako. Hezkuntzaren eta psikologiaren arloko ikerketek agerian uzten dute, eskola ingurunean erreferentziazko helduekin lotura esanguratsuak sortzen badira, hori babes faktore garrantzitsua dela arrisku egoerei, ondoez emozionalari, absentismoari, eskola porrotari edo bizikidetza zailtasunei aurre egiteko.

Azken urteotan, ikastetxeetan, ikasleen premia sozioemozionalak gero eta konplexuagoak dira. Antzietatearekin, pertsonen arteko harremanetako zailtasunekin, autoestimua txikiarekin, esperientzia traumatikoekin, migrazio prozesuekin edo jokabide disruptiboekin lotutako egoerek agerian uzten dute laguntza neurriak indartu behar direla ikuspegi prebentibo eta inklusibo batetik.

Testuinguru horretan, tutoretza afektiboak esku hartzeko proposamen gisa agertzen dira, konfiantzazko, prestasuneko eta zaintzako hezkuntza harremanen eraikuntzan oinarritua. Laguntza sistema bat da, eta, bertan, ikastetxeko heldu batek lotura egonkor eta esanguratsua ezartzen du laguntza hurbilagoa behar duen ikasle batekin, eta etengabe dago hor, ikasleari entzuteko eta orientatzeko prest.

Tutoretza afektiboak ez ditu tutoretza arrunta edo beste laguntza neurri batzuk ordeztzen; aitzitik, osatu egiten ditu, eta erantzun pertsonalizatua ematen du, ongizatea eta ikastetxeko kide izatearen sentimendua ardatz hartuta. Funtsean zaintzaren etika da, hots, hezkuntza mailako harreman bat, zeinetan pertsona bakoitzari bere nolakotasuna aitortzen baitzaio eta enpatiaz, erantzukizunez eta arretaz jokatzeko baita.

Tutoretza afektiboko programak ezarrita eskola inklusiboago egiten dugu, gaitasun handiagoa izanen dugu kalteberatasun egoerak goiz detektatzeko, eta ikasleen eskura jarriko ditugu erreferentziazko helduak, oinarri irmo bat izan dezaten Azken batean, ikastea eta ongi sentitzea prozesu beraren parte dira eta hori aitortzen duen hezkuntzaren alde egin behar dugu.

Testu honen helburua da balizko jarduketa ildo batzuk proposatzea, eskola etapa guztietako ikastetxeetan tutoretza afektiboaren programa bat

ezartzeko. Nolanahi ere, programa hau malgutasunez jarri behar da abian, ikastetxe bakoitzaren nolakotasunera eta beharretara egokituta une oro.

2. JARDUKETA ILDOAK

2.1 SENTSIBILIZAZIOA

Tutoretza afektiboaren programa abian jartzeko, alde aurretik sentsibilizazio prozesu bat egin behar da, instantzia orokorrenetatik hasi eta ikasleengandik hurbilen dauden eragileetaraino; izan ere, maila bakoitzak hurrengo baldintzatu eta gaitzen du.

Alde batetik, komenigarria izanen litzateke Inklusio Proiektuetarako Bulegoak orientazioko profesionalaren ordu liberazio partziala ziurtatzea. Administrazioaren aitorpen hori gabe, baliteke programak ez izatea bermeekin garatzeko behar den egiturazko estaldura.

Tutoretza afektiboaren programak ikastetxeko zuzendaritza taldearen apustua ere izan behar du, eta, horregatik, programa ezartzeko antolaketak baldintzak bermatu beharko lituzke. Espazio horretan, inplikaturako irakasleen asteko dedikazio orduak esleitzea adostuko da, eta programak eskola ordutegiaren barruan benetako lekua izanen duela bermatuko da.

Beste aldetik, erakundearen eta antolakuntzaren babesa bermatu ondoren, ikastetxeko irakasle guztiekin ere egingen da sentsibilizazio lana. Sentsibilizazio hori egiteko foroa ikasturte amaierako klaustroa izaten ahal da. Helburua da irakasleei helaraztea ikasleei emozionalki lagundu behar zaiela eta, horretarako, ikastetxearen errealitatea islatzen duten datu objektiboetan oinarrituko gara:

- Modu kolektiboan aplikatzen ahal diren ebaluazio sozioemozionalako tresnetatik datozen datuak, hala nola SENA edo TAMAI (erreferentziazko baremoak dituzten proba estandarizatuak) edo Sociescuela (estandarizatuta egon gabe ikasleen egoera sozioemozionalaren irudi azkarra ematen duen taldeko screening tresna bat).

- Hezkuntza laguntzako unitatearen (HLU) edo Orientazio Departamentuaren eskutik laguntza emozionala jasotzen duten ikasleen kopurua.
- Educen erroldatutako ikasleen kopurua.
- Autolesioei buruz irekitako protokoloen kopurua.
- Bizikidetza Taldeak (edo antzekoek) maiz artatzen dituen ikasleen kopurua.

Klaustroarekin egindako sentsibilizazioa bukatzeko, irakaslearen erantzukizunera joko da: ikasleei emozionalki laguntzea ez da irakaskuntzatik kanpoko funtzio bat, haren zati bat baizik. Tutore afektiboaren figura ikasle bakoitzaren garapen integralarekiko dugun hezkuntza konpromisoaren hedapen naturala da.

2.2 LANTALDEA SORTZEA ETA PRESTAKUNTZA

Programan parte hartzea erabat borondatezkoa da. Kontua ez da irakasleei eginkizun gehigarri bat esleitzea, baizik eta laguntza emozionalarekin sentiberatasuna dutenak eta hura modu konprometitu eta prestatuan gauzatu nahi dutenak erakartzea.

Tutore afektiboaren profil desiragarriaren gaitasunak:

- Autokonfiantza maila ona eta segurtasun pertsonala.
- Ikasleekin, haien familiarekin eta hezkuntza komunitate osoarekin harremanetan jartzeko erraztasuna.
- Krisi egoerei gainezka egin gabe aurre egiteko gaitasuna.
- Ikasleekin lotura afektiboa sortzeko trebetasuna, mendekotasunik sortu gabe.
- Esku-hartze sozioemozionaleko estrategietan prestatzeko motibazioa.
- Mugak irmotasunez mantentzeko gaitasuna, eta, aldi berean, ikasleen gaitasunak indartzeko.

Irakasle boluntarioen taldea osatu ondoren, ikasturtearen hasieran 5 orduko prestakuntza teoriko-praktikoa proposatuko da. Prestakuntza hori lau ardatzen inguruan antolatzen ahalko litzateke:

- 1. Tutoretza afektiboa.** Tutore afektibo batengandik zer espero den argituko da, eta, batez ere, zer ez den espero. Rol horrek ez du esan nahi terapeuta jardun behar duenik, ezta funtzio klinikoak bere gain hartu behar dituenik ere, baizik eta hurbileko eta errespetuzko laguntza eskaini behar duela, noiz bideratu behar den jakinda.
- 2. Psikohezkuntza.** Garapen emozionalari, nerabezaroko osasun mentalarri eta arrisku eta babes faktoreei buruzko oinarritzko ezagutzak, irakasleek ikasleengan zer ikusten duten ulertu ahal izateko.
- 3. Entzutea.** Entzute aktibo eta benetako baterako tresnak eta jarrerak: nola sortu espazio seguru bat, nola erantzun epaitu gabe eta nola eutsi bestearen ondoreari, berehala konpondu beharrik gabe.
- 4. Begirada errukitsua.** Lagun egiteko jarrera garatzea, ikasleak dituen zailtasunak ulertzean eta onartzean oinarritua, loturarako abiapuntu gisa.

2.3 ABIAN JARTZEA

- Eskola komunitateari jakinaraztea. Funtsezkoa da hezkuntza komunitate osoak programaren berri izatea; horregatik, eskola kontseiluaren bidez jakinaraziko da.
- Ikasleak programara bideratzea. Hezkuntza komunitateko edozein kidek egiten ahalko du bideratze hori, premia hori ikusten badu. Bideratzea Orientazio Taldera egingen da, eta hark informazioa jasoko du eta aurrera jarraitzen den ala ez baloratuko du. Mota hauetako ikasleak bideratzen ahal dira horretara:
 1. Emozioak erregulatzeko zailtasunak dituzten ikasleak.
 2. Oharkabea pasatzen diren ikasleak.
 3. Ondoez emozionala adierazten duten edo lagun egitea eskatzen duten ikasleak.

- c. Tutorea esleitzea. Informazioa jaso ondoren, tutore afektiboa ezarriko da.
- d. Helburuak eta estrategiak zehaztea. Lagunduko duen irakaslea esleitu ondoren, ikasle horrekin jarduteko plan berezia ezarriko da.
- e. Ikasle bakoitzaren hiru hilean behingo jarraipena egitea Orientazio Taldearen eta tutore afektiboaren artean, eta egindako tutoretzen aldi-zkako erregistroa jasotzea.
- f. Programa bukatuko da:
 - i. Inplikaturako alderdietako batek eskatuta.
 - ii. Neurria hartzea eragin zuten arrazoiak ebatzi ondoren.
 - iii. Agerian gerato ondoren neurriak ez diola inolako onurarik ekartzen ikasleari.
 - iv. Ikastetxeko eskola baja.

2.4 PROGRAMAREN EBALUAZIOA

Programaren helburuak UPOan jasoko dira, dagozkien prozesu eta lorpen adierazleekin. Hiru hilean behin ebaluatuko ditu arduradunak.

Gainera, inplikaturako alderdi guztiek azken ebaluazioa egingen dute, eta hobetzeko alderdiak identifikatuko.

3. ONDORIOAK

Tutoretza afektiboak balio handiko hezkuntza neurria dira, ikasleen ongizate emozionala, inklusioa eta eskola bizitzan modu positiboan egotea sustatzeko. Haren indargune nagusia da ikasleen eta ikastetxeko helduen artean lotura esanguratsuak sortzea, konfiantzazko, entzuteko eta laguntzeko guneak sortuz.

Horrelako programak ezartzeko, plangintza zorrotza, zuzendaritza taldearen konpromisoa, irakasleen borondatezko inplikazioa eta orientazio departamentuen koordinazio egokia behar dira. Era berean, ezinbestekoa da prestakuntza espezifiko eskaintzea eta bideratze, jarraipen eta ebaluazio prozedura argiak ezartzea.

Unean uneko esku-hartzetik harago, hezkuntza ekintza zaintzaren etiketik eta erantzunkidetasunetik ulertzeko modu bat dira tutoretza afektiboak. Laguntzen duen, eusten duen eta premia emozionalak irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuaren zati banaezin gisa ulertzen dituen eskolaren aldeko apustua dira.

Gero eta konplexuagoa den hezkuntza testuinguruan, harreman laguntzako sare formalak izateak desoreka egoerak prebenitzen laguntzen du, bizikidetzat indartzen du eta hezkuntza ibilbide gogobetegarriagoak errazten ditu. Tutoretza afektiboek, ikasle parte-hartzaileei onura ekartzeaz gain, ikastetxe osoko kultura inklusiboa aberasten dute.

4. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Castelló Meliá, J. C. (2021). *La tutoría afectiva: Una propuesta desde la ética del cuidado*. Editorial Vinatea.

Santana Navarro, C., Díaz-Negrín, M. E., & Luján Henríquez, I. (2018). La tutoría afectiva y el cambio terapéutico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 229-238.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1260>

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

ERREFERENTZIAZKO BALIABIDE INSTITUZIONALAK ETA MATERIALAK

Kanarietako Gobernua. (2025, 15 de diciembre). *La tutoría afectiva, un acompañamiento que promueve el bienestar*. Área de Convivencia y Bienestar.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/convivencia/2025/12/15/la-tutoria-afectiva-un-acompanamiento-que-promueve-el-bienestar/>

Hezkuntza Teknologien eta Irakasleen Prestakuntzaren Institutu Nazionala. (d.g.). *Acompañamiento emocional y tutoría afectiva*. Hezkuntza, Lanbide Heziketa eta Kirol Ministerioa.

<https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=4293&chapterid=553> 2

Genially. (s. f.). *La tutoría afectiva: Una propuesta desde la ética del cuidado*.

<https://view.genially.com/6387211c8a3ce10018b7cebf>

5. ERANSKINAK

JARDUKETA PLANA	
Ikaslea:	
Ikasmaila:	Adina:
Tutore afektiboa:	

HIRU HILEKO HELBURUAK
1.
2.

JARDUKETAK
1.
2.

Tutoretzaren data	Jarduketak

AZALA