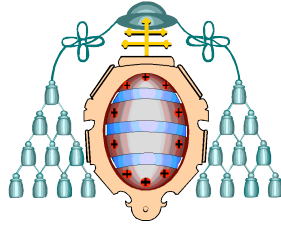


**Nº de
Tribunal**

17



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional**

**La velocidad de nombramiento en la detección
temprana de las dificultades lectoras y
atencionales**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

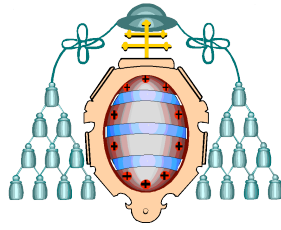
Autora: Débora Areces Martínez

Tutora: María Paloma González Castro

Junio, 2014

**Nº de
Tribunal**

17



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional**

**La velocidad de nombramiento en la detección
temprana de las dificultades lectoras y
atencionales**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Débora Areces Martínez

Tutora: María Paloma González Castro

Junio, 2014

Agradecimientos

A mi tutora, la Dra. Paloma González Castro por ser siempre un punto de apoyo y referencia, guiándome y orientándome pacientemente.

Al Dr. Celestino Rodríguez Pérez por su respaldo y motivación alumbrándome el camino.

A los orientadores/as de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales de Oviedo, y en especial a su director, José Antonio Rodríguez Bermúdez, por involucrarme al máximo en el trabajo diario y permitirme intervenir como un miembro más del equipo.

Al equipo formativo del Máster, por su gran trabajo introduciéndonos en el mundo de la Orientación Educativa.

A mis compañeros, por hacer siempre agradable y divertido el trabajo en grupo, además de todo el tiempo que hemos compartido en el aula.

A mi familia por el afecto, comprensión e inestimable ayuda diaria durante todos estos años de formación.

Índice

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1. PRIMERA PARTE | 5 |
| 1.1. REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN LOS EQUIPOS GENERALES | 5 |
| 1.1.1. <i>ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LOS CENTROS A LOS QUE ACUDE EL EQUIPO</i> | 6 |
| 1.1.2. <i>HISTORIA DEL EQUIPO</i> | 10 |
| 1.1.3. <i>ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO</i> | 12 |
| 1.1.4. <i>PLAN DE ACTUACIÓN DEL EQUIPO</i> | 14 |
| 1.1.5. <i>TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS OBSERVADAS</i> | 18 |
| 1.2. PROPUESTAS INNOVADORAS Y DE MEJORA A PARTIR DE LA PRÁCTICA | 20 |
| 2. SEGUNDA PARTE | 22 |
| 2.1. DISEÑO DE PLAN DE ACTUACIÓN | 22 |
| 2.1.1. <i>OBJETIVOS GENERALES DEL PLAN DE ACTUACIÓN</i> | 25 |
| 2.1.2. <i>UNIDADES DE ACTUACIÓN</i> | 25 |
| 2.1.3. <i>ORGANIZACIÓN INTERNA Y COORDINACIÓN EXTERNA DEL EQUIPO</i> | 51 |
| 2.1.4. <i>EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN DEL EQUIPO</i> | 54 |
| 2.1.5. <i>BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS A UTILIZAR EN EL EQUIPO</i> | 56 |
| 2.2. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN: “LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS DIFICULTADES LECTORAS Y ATENCIONALES” | 62 |
| 2.2.1. <i>RESUMEN</i> | 62 |
| 2.2.2. <i>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i> | 63 |
| 2.2.3. <i>OBJETIVOS E HIPÓTESIS</i> | 70 |
| 2.2.4. <i>DISEÑO METODOLÓGICO</i> | 71 |
| 2.2.5. <i>RESULTADOS</i> | 75 |
| 2.2.6. <i>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS</i> | 81 |
| 3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 84 |

Introducción

El objetivo principal del presente Trabajo Fin de Master está fundamentado en los estudios del Master de Formación de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y Educación de la Universidad de Oviedo durante el curso 2013/2014, así como en el periodo de prácticas en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en adelante, EOEP) de Oviedo, donde se atiende a los colegios de Educación Infantil (en adelante, EI) y Educación Primaria (en adelante, EP).

De este modo, con el propósito de facilitar la comprensión del dicho trabajo, me ha parecido conveniente distribuirlo en dos partes claramente diferenciadas.

La primera parte se compone de una reflexión crítica, donde se relacionan los contenidos teóricos tratados en las clases presenciales del Master con los contenidos más prácticos adquiridos en el EOEP. Con este propósito, se hará alusión a los aspectos estudiados en las clases del Master y vistos en la práctica como: el contexto del EOEP, su organización interna, el plan de actuación, así como las técnicas y estrategias llevadas a cabo por el mismo.

Por otro lado, la segunda parte, está dedicada a plantear un Plan de Actuación para el EOEP teniendo en cuenta las necesidades detectadas en los centros de prácticas. Para ello, se desarrollarán actuaciones para los tres ámbitos de intervención, a saber: el apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, el Plan de Acción tutorial (en adelante, PAT) y las medidas organizativas y curriculares. Tales actuaciones se formularán teniendo en cuenta: los objetivos generales, la organización interna, los diferentes tipos de evaluación y a los recursos necesarios del EOEP para llevarlas a cabo.

Además, redactado el plan de actuación se llevará a cabo una investigación titulada: “La velocidad de nombramiento en la detección temprana de las dificultades lectoras y atencionales”, para la que se desarrollará una fundamentación teórica, unos objetivos e hipótesis, una metodología y unas conclusiones e implicaciones para los centros educativos.

Finalmente, es relevante destacar que este trabajo ha sido elaborado teniendo en cuenta las directrices señaladas en el Master, siendo consciente de las posibles carencias y limitaciones contenidas en el mismo, y atendiendo a todas las dudas y críticas suscitadas con el fin de mejorar y conseguir pequeños avances en la investigación educativa.

1. Primera parte

1.1. Reflexiones sobre las prácticas en los Equipos Generales

Las prácticas en el EOEP, me han dado la oportunidad de conocer el desarrollo evolutivo y socioemocional del alumnado de EI y EP. El hecho de atender a una población tan joven resulta positivo a la hora de llevar a cabo programas e intervenciones psicoeducativas, con el fin de disminuir una problemática que puede resultar más complicada en un futuro.

La figura del orientador/a en los cursos de EI y EP es muy beneficiosa para los/as estudiantes, ya que es el responsable de dotar al alumnado de suficientes estrategias a la hora de estudiar, así como de prepararlos a nivel académico y socioemocional para los diferentes cambios de etapa educativa.

De este modo, para desempeñar adecuadamente las funciones del orientador/a de un EOEP, he puesto en práctica conocimientos de las diferentes asignaturas del Master. Tales conocimientos, me han resultado fundamentales e imprescindibles para el desarrollo del practicum, al aportar información y recursos necesarios para actuar en un contexto educativo determinado. Además, el mero hecho de disponer de conocimientos actualizados y saber a qué fuentes de información he de acudir para la ampliación de los mismos, me ha dotado de cierta seguridad a la hora de trabajar en un centro educativo.

Igualmente, creo conveniente señalar que si bien cada asignatura por si sola es relevante para la profesión de orientación escolar, el aprendizaje significativo se consigue cuando los distintos conocimientos se entremezclan unos con otros. Es decir, el auténtico aprendizaje lo he alcanzado en las prácticas al utilizar diferentes contenidos en una misma actuación, comprendiendo la perspectiva globalizadora del mismo.

Por todo ello, en las siguientes páginas analizaré la utilidad de las asignaturas para cada uno de estos apartados:

- Análisis contextual de los centros a los que acude el Equipo.
- La organización interna y coordinación externa del Equipo.
- Plan de Actuación del Equipo.
- Técnicas y estrategias observadas.
- Propuestas de mejora e innovadoras a partir de la práctica.

1.1.1. Análisis contextual de los centros a los que acude el Equipo

A continuación describiré los centros escolares en lo que he estado durante las prácticas en el EOEP, exponiendo detalladamente las principales características de cada uno de ellos. Antes de nada, es conveniente mencionar que mi tutor de prácticas cumplía las funciones de orientador y director al mismo tiempo, y gracias a ello, he tenido la oportunidad de conocer la complejidad y el modo de llevar a cabo ambos puestos, dando lugar a unas prácticas muy enriquecedoras. De esta forma, como consecuencia de la cantidad de funciones a las que mi tutor debe hacer frente diariamente, éste a diferencia del resto de orientadores (quienes acuden a los centros 3/4 días a la semana), suele acudir dos días semanales a los colegios, interviniendo en los siguientes:

- **CEIP Virgen de Alba (Quirós):** es un centro educativo enmarcado en el ámbito rural, de pequeñas dimensiones y con una plantilla bastante reducida a nivel de profesorado. Éste se compone de 7 profesores, entre los cuales hay: un maestro especialista en pedagogía terapéutica (en adelante, PT) y un maestro de audición y lenguaje (en adelante, AL) que se turnan entre éste colegio y el CEIP Padre Nicolás Albuerno (Proaza), una profesora de inglés y a su vez directora del centro, dos profesores/as especialistas y 2 tutores/as de infantil y primaria.

En cuanto a instalaciones se refiere, este centro posee un aula de EI y dos de EP, perfectamente equiparadas al resto de los modelos educativos de cualquier punto de la geografía asturiana, un patio exterior y una pequeña cancha de fútbol.

A nivel de alumnado, cuenta con 37 estudiantes que proceden de familias de nivel educativo y sociocultural medio-bajo, dedicándose principalmente a la ganadería y agricultura y no mostrando una implicación elevada con respecto al desarrollo de sus hijos/as en la escuela.

- **CEIP Padre Nicolás Albuerno (Proaza):** se trata de un centro similar al anterior tanto en ubicación, como a nivel de profesorado y alumnado. La plantilla se reduce a 5 profesores: un PT y AL que trabajan también en el centro de Quirós, una profesora de inglés que posee, a su vez, la función de directora del centro, 2 profesores tutores de EI y EP y una profesora de religión.

Por lo que se refiere al número de estudiantes del centro, éste se reduce a 28 estudiantes, donde al igual que ocurre con el centro Virgen de Alba, todos/as ellos/as proceden de familias de clase sociocultural media-baja, dedicadas a la agricultura y ganadería. Estas familias, por lo general debido a sus trabajos y el poco tiempo libre del que disponen, no suelen participar frecuentemente en las diferentes reuniones del centro.

- **CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas (Oviedo)**: está ubicado en una céntrica zona de Oviedo, tratándose de un centro muy diferente a los descritos en líneas anteriores. Debido a sus dimensiones, cuenta con un número elevado de docentes: 4 profesores/as de EI, 12 profesores/as de EP y 11 profesores/as especialistas entre los que se encuentran profesores/as de inglés, asturiano, religión, PT y AL.

Este centro atiende a un total de 274 estudiantes, y se compone de un alto porcentaje de alumnado extranjero y de etnia gitana. Sin embargo, a pesar de la diversidad que presenta el centro, los diferentes profesionales educativos trabajan de forma coordinada en busca de una correcta adaptación, cuya meta final es la consecución de una educación inclusiva.

El alumnado de este centro procede de familias de nivel sociocultural medio-bajo. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en los centros anteriores, éstas suelen ser más participativas y mostrar una gran implicación a la hora de colaborar con los docentes. Aún así, estas familias reclaman una mayor comunicación por parte de los docentes, pues en general suelen ponerse en contacto cuando los/as estudiantes tienen graves problemas académicos.

Por lo que se refiere a instalaciones, se trata de un colegio de grandes dimensiones que dispone de suficiente espacios a disfrutar por el alumnado. Entre ellos, destacan: 2 bibliotecas, 2 gimnasios, 4 aulas de EP, 12 aulas de EP, 1 salón de actos, 2 aulas de TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), 1 laboratorio y un gran patio exterior.

Mientras que los dos primeros colegios poseen un equipo directivo formado por una única persona que se ocupa de las labores de jefe de estudios y director al mismo tiempo; el CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas es un centro de grandes dimensiones que cuenta con un equipo directivo al uso. Este último centro ha sido el principal protagonista de mis prácticas, pues era el que reclamaba con mayor frecuencia los servicios del EOEP.

Para el análisis contextual (tipo de familias y alumnado, nivel de implicación de las familias, cultura del centro...) de los tres centros educativos, me ha sido de gran utilidad la asignatura de **Sociedad, Familia y Educación**. En la primera parte de dicha asignatura se ha trabajado el concepto de género y el fomento de los derechos humanos en la escuela. Ambos contenidos, pese a su complejidad, es necesario trabajarlos a edades muy tempranas, para una correcta interiorización de los mismos. Sin embargo, en ocasiones, los docentes con lo que he trabajado explicaban lo complicado de transmitir tales principios, ya que un elevado porcentaje del alumnado procedía de culturas y sociedades muy diferentes a la nuestra. A pesar de ello, no cabe duda que una adecuada coordinación entre los diversos agentes de la comunidad educativa conseguirá una buena integración e inclusión en el aula.

Por otro lado, en la segunda parte de dicha asignatura se han tocado aspectos claves referentes a la familia y sus estilos educativos. En este sentido, durante mis prácticas en el EOEP me he hecho consciente de cómo un alto porcentaje de las dificultades escolares (principalmente de tipo motivacional) que el alumnado de EI y EP presentan se deben a problemas sociofamiliares.

Con frecuencia, la escasa colaboración familiar-centro genera consecuencias negativas para los/as estudiantes, tales como: baja motivación, bajo rendimiento académico o problemas de autoestima, así como un bajo autoconcepto escolar y personal. De este modo, es necesario que el profesorado se conciencie sobre la necesidad de implicar a las familias en las actividades escolares para conseguir que ambos contextos (la escuela y el hogar) caminen en una misma dirección para un óptimo desarrollo integral del alumnado.

De forma equivocada, la mayoría de los docentes entienden que para conseguir una buena implicación familiar en la escuela, basta con realizar reuniones periódicas con objeto de informar a los padres/madres de la evolución de su hijo/a. Sin embargo, cuando el orientador del EOEP se reúne con las familias, éstas afirman que quieren saber más sobre el centro: como aprenden sus hijos/as, en qué aspectos han de mejorar, cómo se relacionan con sus compañeros/as...El reclamo general, por tanto, consiste en que éstas solo son llamadas cuando sus hijos/as van mal y muy probablemente tendrán que repetir curso.

Asimismo, desde la asignatura de **Procesos y Contextos Educativos** gracias al segundo bloque llamado: “Interacción, comunicación y convivencia en el aula”, he aprendido aspectos relacionados con el clima relacional en el aula, las habilidades docentes necesarias para responder a situaciones de conflicto y las competencias comunicativas imprescindibles para conseguir una buena relación con el alumnado tanto dentro como fuera del aula. Tales contenidos son fundamentales para que el docente controle adecuadamente el aula y pueda iniciar su andadura profesional con mayor seguridad.

Desde mi perspectiva de futura orientadora y teniendo en cuenta lo observado en los tres centros educativos en los que he estado, veo necesario un cambio de perspectiva en el contexto educativo. Los futuros docentes deben entender que no solo son importantes los conocimientos de las materias a transmitir sino que es tan importante e incluso más, el saber transmitirlos y expresarlos de forma correcta para hacerlos llegar a un alumnado motivado y conseguir un aprendizaje significativo de los mismos. Ser un buen docente, por tanto, no puede definirse bajo las expresiones “explicar bien” o “tener un gran conocimiento de los contenidos a transmitir”, sino que va más allá de todo ello, al suponer el dominio y adquisición de un conjunto de habilidades y capacidades, como son la capacidad de trabajar en grupo, habilidades sociales, habilidades comunicativas... necesarias para el correcto funcionamiento del aula.

Desde dicha asignatura he comprendido que el objetivo de convertirse o llegar a ser un buen docente, no es un objetivo cerrado que en un momento determinado se consigue, sino que se trata de un objetivo abierto que formará parte de toda la vida profesional del docente. Un ejemplo de ello, es la sociedad en la que vivimos, cuya característica principal es su dinamismo, que da lugar a grandes cambios sociales y conceptuales, de tal modo que lo que hoy es ser un buen profesor/a, mañana puede que no lo sea. Entendemos como “ideal” aquello que genera consecuencias positivas en un contexto determinado, de tal modo que si el contexto cambia su ideal también lo hace con él. Desde esta perspectiva, en los diferentes colegios públicos en los que he estado, he tenido la posibilidad de observar que el buen docente es aquel que muestra una gran flexibilidad y sabe adaptarse a las necesidades del contexto tanto en el ámbito rural como en el urbano, siendo consciente de qué debe y tiene que hacer en cada momento para conseguir una buena evolución en el alumnado al que atiende.

Por último en cuanto a recursos se refiere, a pesar de que el CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas es el centro con más recursos, los tres colegios tienen posibilidades de potenciar al máximo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje (en todos los centros he comprobado la existencia de ordenadores a los cuales no se les daba uso alguno). En este sentido, la asignatura de **Tecnologías de la Información y Comunicación** es muy relevante para aprender a utilizar de manera innovadora las TIC en el aula. Nos encontramos ante una nueva generación digital mucho más habituada al uso de aparatos tecnológicos que a las tareas de papel y lápiz, y es necesario que los profesionales de la educación sepan sacarles provecho al uso innovador de éstas, ya sea a través de la elaboración de blogs, foros, o a la implementación de programas informáticos.

1.1.2. Historia del Equipo

Los orígenes de los servicios psicopedagógicos se remontan al año 1977 con la aparición de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) formados por maestros con titulación en psicología o pedagogía. Cinco años más tarde, con la promulgación de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) surgen los Equipos Multiprofesionales integrados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en algunos casos, logopedas y médicos. Sin embargo, no será hasta 1985 con la publicación del Real Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial, cuando se ponga en marcha el programa de integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) en centros ordinarios y se cree una Subdirección General de Educación Especial en el Ministerio de Educación. De esta nueva unidad pasan a depender ambas estructuras que se integran en los actuales EOEP.

La estructura de apoyo a los antiguos centros de EGB se completa en el curso 88/89 con el programa experimental de Orientadores en centros por el cual más de cuatrocientos colegios de EGB, caracterizados por escolarizar a estudiantes con NEE, cuentan a partir de ese momento con un psicólogo/a o pedagogo/a que refuerza de manera muy significativa el trabajo del Equipo del Sector.

El Decreto de 1985 tiene otra importante repercusión al crear los Equipos de Atención Temprana (en adelante, EATs) y los Equipos Específicos (en adelante, EEs):

Los EATs atienden, al igual que los EOEPs, a un determinado sector, y tienen como objetivo colaborar con la integración de estudiantes en la etapa de EI de 0-6 años y favorecer la atención temprana de este colectivo. Estos equipos, del mismo modo que los equipos generales, están formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y maestros de audición y lenguaje.

La coincidencia de la composición y funciones de los EATs y los EOEPs lleva a modificar la terminología para integrar a ambos servicios en la denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, pasando a llamarse Equipos Generales los que intervienen en colegios de infantil y primaria y de Atención Temprana los que sólo lo hacen en los de infantil.

Por su parte, los Equipos Específicos se crean con la intención de poder ofrecer una ayuda más especializada a los/as estudiantes con deficiencias sensoriales y motrices, o con trastornos graves del desarrollo. Esto da lugar, en principio, a tres tipos de equipos especializados respectivamente en deficiencias auditivas, motóricas y trastornos graves del desarrollo. Además, aparece un cuarto tipo de equipo especializado en deficiencia visual que se establece por convenio con la ONCE.

Estos equipos son de ámbito provincial y tienen como función colaborar con los restantes servicios cuando las características del alumno/a o del centro lo hacen necesario.

Estos datos históricos de los EOEPs, son de gran ayuda a la hora de comprender la organización y la funcionalidad de los diferentes equipos. Solo si acudimos a la historia u orígenes de los EOEP podemos comprender el objetivo y finalidad última de los diferentes equipos (tanto generales como específicos).

A este respecto, las asignaturas de **Procesos de la Orientación Educativa** y de **Ámbitos de la Orientación Educativa** han aportado amplios conocimientos acerca de las diferentes leyes y órganos precursores de los EOEP. Se trata de contenidos imprescindibles para el desarrollo de mis prácticas, ya que desde el primer día los orientadores/as hablaban de la circular de inicio de curso, las nuevas escolarizaciones, los plazos para presentar los dictámenes... siendo fundamental un dominio legislativo y normativo para contextualizar y comprender la actuaciones llevadas a cabo por el EOEP.

1.1.3. Organización del Equipo

Tal y como establece *la resolución del 30 de abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en su planificación anual*, los EOEP deben dar prioridad a las funciones de apoyo especializado a los centros. Cada profesional tiene que dedicar al menos tres días semanales para la realización de su trabajo en centros, reservando el resto de su horario para actuaciones en el sector, tareas de coordinación interna y trabajo individual. En cada centro de atención preferente y continuada, intervendrá solamente uno de los profesionales especialistas en Psicología o Pedagogía del Equipo, quien se integrará en la Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante, CCP). Desde el seno de dicha Comisión, y de acuerdo con los objetivos que se planteen en relación al asesoramiento psicopedagógico, el orientador/a del EOEP establecerá el plan de trabajo que ha de desarrollar, dando entrada en él a la intervención de otros miembros del Equipo en tareas o programas concretos que así lo requieran y asegurando la coordinación entre los mismos. Para el cumplimiento de las actividades previstas en el plan de trabajo, el EOEP desarrollará una planificación interna con el objetivo de conseguir un trabajo interdisciplinar donde se armonicen las competencias y funciones de cada uno de sus componentes con la distribución y organización horaria de su dedicación a ellas.

Asimismo, para conseguir una buena coordinación interna en las labores del EOEP, se planificarán reuniones de coordinación interna con el fin de diseñar, analizar y proyectar actuaciones que integren las aportaciones de sus diferentes componentes y que permitan ir construyendo su modelo concreto de intervención en los centros y en el sector de su responsabilidad. El Director del Equipo tendrá la responsabilidad de impulsar y garantizar esta coordinación, asegurando que la periodicidad de estas reuniones sea, como mínimo, quincenal, quedando así reflejado en el plan de actuación anual.

Por otro lado, en cuanto a la coordinación externa las Direcciones Provinciales y Subdirecciones Territoriales, a través de las Unidades de Programas Educativos se responsabilizarán de asegurar la coordinación entre los diferentes Equipos que intervienen en un mismo sector (Equipo General, Equipo de Atención Temprana y Equipo Específico, si lo hubiere), con la finalidad de rentabilizar recursos.

Para el entendimiento de esta compleja organización de los EOEP han sido fundamentales varias asignaturas. Por un lado, desde la asignatura de **Procesos y Contextos Educativos**, en el primer bloque denominado “características organizativas de las etapas y centros de secundaria” se han adquirido conocimientos sobre el funcionamiento de los centros, fundamentales para analizar los diferentes documentos institucionales desde un punto de vista crítico y reflexivo. Además, dicho bloque también ha sido útil para entender la distribución jerárquica de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, así como para detectar las relaciones existentes entre los mismos. De este modo, resulta conveniente convertirse en un buen observador

durante los primeros días, para reconocer las relaciones existentes entre el equipo directivo con el resto de docentes, el EOEP, las relaciones familia-centro, etc.

Durante mi colaboración en el equipo he llevado a cabo varias observaciones en los centros, y gracias a ellas he podido diferenciar dos tipos de organigramas presentes en los colegios, a saber: el organigrama explícito y el organigrama implícito. El explícito es aquel que aparece en el PEC (Proyecto Educativo del Centro) y que podríamos denominar como ideal, es decir, el que debería darse pero no se lleva a la práctica; sin embargo, por otro lado, estaría el llamado organigrama implícito que es el organigrama real y que se evidencia en los claustros y reuniones.

Por otro lado, desde la asignatura de **Procesos de la Orientación Educativa**, hemos abordado el funcionamiento y organización tanto de los Departamentos de Orientación como de las unidades o los equipos de orientación, diferenciando, las funciones que pertenecen a cada uno de ellos, así como sus ámbitos de actuación. Dicha asignatura es relevante para entender la organización de la Orientación Educativa y hacerse una idea sobre lo que nos podemos en nuestro futuro laboral.

1.1.4. **Plan de Actuación del Equipo**

La planificación de las actuaciones del EOEP General de Oviedo se realiza teniendo en cuenta las instrucciones que aparecen en la *Circular de Inicio de curso 2013/2014*, según la cual el equipo debe realizar dos tipos de actuaciones: actuaciones de carácter general y actuaciones en los centros.

Las **actuaciones de carácter general** tienen como objetivo:

- Colaborar con los servicios centrales de la Consejería competente en materia educativa en los procesos de escolarización del alumnado con NEE, especialmente en la incorporación de los/as estudiantes al sistema educativo y en cuantos asuntos se les requiera relativos a la orientación educativa y psicopedagógica.
- Colaborar y coordinarse con los servicios sociales, sanitarios y de atención temprana del sector.
- Coordinarse con los departamentos de orientación de los centros docentes que impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) para facilitar el cambio de etapa educativa al alumnado y las familias.

Por su parte, en las **actuaciones dirigidas a los centros**, cada miembro del equipo, según su especialidad, planificará su trabajo para cada uno de sus centros en función de la realidad y necesidades de los mismos, organizándolo en tres ámbitos:

- **Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje:** se trata de un proceso donde los principales protagonistas son los/as estudiantes y la labor de los docentes queda reducida a guiar y apoyar durante el transcurso del aprendizaje, para que los/as estudiantes aprendan por sí mismos/as, y adquieran las competencias básicas.

En este ámbito, la figura del orientador/a del EOEP debe actuar como asesor/a de este proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de variadas actuaciones, tales como: la implementación de metodologías activas, el asesoramiento en técnicas y estrategias de estudios, la detección de dificultades de aprendizaje... priorizando unas sobre otras según las particulares presentes en el alumnado del centro educativo.

Estas actuaciones han sido trabajadas a lo largo del Master a través de diversas materias:

Desde la asignatura **Desarrollo, Aprendizaje y Educación**, se han tratado contenidos relacionados con la detección de Dificultades Específicas del Aprendizaje (en adelante, DEA), el Trastorno por Déficit de Atención (en adelante, TDAH) y diferentes pruebas de evaluación que miden procesos cognitivos básicos (memoria, atención, capacidad intelectual...). Todos ellos son fundamentales para detectar las dificultades presentes en los/as estudiantes y realizar recomendaciones al profesorado implicado.

Por otro lado, uno de los aspectos más importantes que se ha tratado en esta materia ha sido el análisis exhaustivo de los perfiles del CI, según los cuales no existen dos

estudiantes iguales. Es decir, el hecho de que dos estudiantes posean el mismo CI numérico no significa que sean idénticos en términos académicos, sino que los auténticos datos se extraen cuando analizamos los puntos fuertes y débiles de un determinado perfil, para más tarde diseñar una intervención ad hoc al caso.

Por su parte, desde la asignatura de **Ámbitos de Orientación Educativa**, en el primer bloque se ha trabajado la evaluación e intervención en las DEA (dificultades lectoras, dificultades en las matemáticas, ...) adquiriendo amplios conocimientos sobre la sintomatología y los programas de intervención más utilizados para tratar estas dificultades.

Por lo que se refiere al segundo bloque de misma, éste se ha caracterizado por exponer diferentes tipos de metodologías activas que permiten una evaluación por competencias. Tales metodologías han sido trabajadas posteriormente desde la asignatura de **Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad**, indispensable para analizar la importancia de la implementación de las mismas en los centros educativos, al conllevar consecuencias positivas tanto para los docentes como para los/as estudiantes.

La principal ventaja de tales métodos se encuentra en que éstos se adaptan a diferentes ritmos de aprendizaje, permitiendo una educación inclusiva que se adecúa a cualquier tipo de estudiante. Además, su aplicación permite que el alumnado de NEE reciba los apoyos dentro del aula, evitando apartarlo de sus compañeros. Muchos docentes explican que es imposible realizar apoyos dentro del aula sin distorsionar el ritmo de la clase. Sin embargo, esto sería posible utilizando una metodología activa que permitiese diferentes ritmos de aprendizaje.

Igualmente, esta asignatura también ha sido relevante para aprender a realizar correctamente una Adaptación Curricular Individual (en adelante, ACI) a través de la aplicación informática PROACI. Se trata de una herramienta muy útil, al tener en cuenta aspectos muy importantes que en ocasiones pasan desapercibidos (forma de trabajar del alumno/a, sus motivaciones, su estilo de aprendizaje, sus relaciones sociales...).

Por último, la asignatura de **Diseño y Desarrollo del currículum** ha sido relevante para aprender a elaborar una programación didáctica. De este modo, a pesar de ser competencia de los docentes la elaboración de las mismas, resulta fundamental que el/la orientador/a sepa realizarlas para colaborar y asesorar en su redacción siempre que sea necesario.

- **Actuaciones en relación al PAT:** en este tipo de actuaciones el orientador/a del EOEP debe participar con los/as tutores/as y con jefatura de estudios para planificar las tareas propias de la acción tutorial.

La función del orientador/a en este ámbito consiste en colaborar con los/as tutores/as en las distintas líneas de intervención tutorial: metodología, evaluación, organización del aula, elaboración de materiales, coordinación de recursos..., y en particular con aquellos docentes que tengan en su tutoría alumnado con necesidad

específica de apoyo educativo (NEAE).

El PAT ha sido objeto de diferentes materias del Master, aunque en la mayoría de los casos la acción tutorial ha sido enfocada de cara a la ESO. Sin embargo han sido dos las asignaturas que han transmitido la necesidad de una buena acción tutorial desde edades muy tempranas, como son las asignatura de Sociedad, Familia y Educación y la de Ámbitos de la Orientación educativa.

Desde la asignatura de **Sociedad, Familia y Educación**, como señalaba en líneas anteriores, se ha analizado la importancia de implicar a las familias de los/as estudiantes en los centros escolares para que todos los miembros de la comunidad educativa trabajen en una misma dirección. En ocasiones, cuando la implicación de la familia no es la deseada, ésta se muestra en contra del profesorado, viéndose el alumno/a afectado y disminuyendo su rendimiento y motivación en las actividades escolares.

De igual modo, desde la asignatura de **Ámbitos de la Orientación educativa** se ha reflexionado sobre la importancia de llevar a cabo planes de acción tutorial útiles, que tenga en cuenta las necesidades del centro y que impliquen a las familias, haciendo que éstas se encuentren formadas e informadas de aspectos de suma relevancia para un correcto desarrollo socioemocional de sus hijos/as.

- **Medidas organizativas y curriculares:** las intervenciones llevadas a cabo por EOEP desde dicho ámbito irán encaminadas a asesorar y colaborar con los equipos directivos para una correcta organización de las medidas de atención a la diversidad.

Desde diferentes asignaturas como las siguientes: **Ámbitos de Orientación Educativa, Procesos de la Orientación Educativa y Educación Inclusiva y Atención a la diversidad**, se han analizado las diferentes medidas organizativas y curriculares necesarias para conseguir una educación inclusiva.

En este sentido, durante mi periodo de prácticas he visto como en determinados centros es utilizada la opción bilingüe como una forma de separar al alumnado considerado como “bueno” del resto de los/as estudiantes. Se trata de una manera encubierta de segmentar al alumnado, privándolos de esa diversidad e inclusión que tanto aparece en diferentes documentos como principio de la educación.

Como Orientadora en formación, creo que es necesario un buen asesoramiento al equipo directivo acerca de estas cuestiones, haciéndoles ver que la mejor forma de adquirir buenas competencias de cara al futuro es trabajando con un aula caracterizada por la diversidad e inclusión del alumnado.

Asimismo, veo igualmente necesario que el/la orientador/a realice las recomendaciones oportunas para una correcta elaboración y puesta en marcha del Plan de Atención a la Diversidad (en adelante, PAD). A pesar de que dicho plan debe destinarse a todo el alumnado, en la mayoría de los centros educativos únicamente se aplica a los/as estudiantes de NEE o de NEAE.

Finalmente, hay dos asignaturas: **Investigación e Innovación Educativa y Estrategias y Recursos para la búsqueda Activa de Empleo**, que aunque no corresponden de forma específica a ningún apartado, sus conocimientos pueden aplicarse de forma transversal en los diferentes ámbitos. De este modo, la asignatura de Innovación e Investigación Educativa, ha tratado aspectos relativos a la aplicación de innovaciones en los centros educativos a través de una investigación previa de necesidades. De este modo, los conceptos abordados desde esta materia son fundamentales para tratar de atajar las problemáticas existentes en los colegios, ya que si no hay una buena investigación de necesidades, la innovación no se llevará a cabo de forma exitosa y viceversa.

Por lo que se refiere a la asignatura de **Estrategias y Recursos para Búsqueda Activa de Empleo**, ésta ha tratado conceptos relativos a la orientación laboral, como: el autoanálisis, el objetivo profesional, las competencias relacionadas con el mundo laboral,... todos ellos de suma importancia para el Programa de Orientación Académica y Profesional. En mi caso, al no estar en un departamento de orientación no he podido acceder a dicho programa. Sin embargo, considero relevante que se aborde de manera simplificada “el autoconocimiento de uno mismo” en los últimos cursos de EP, para que el alumnado acceda a ESO siendo consciente de sus puntos fuerte y débiles.

1.1.5. Técnicas y estrategias observadas

Para cada demanda de evaluación psicopedagógica que recibe el equipo, el orientador/a debe seguir una serie de pasos, en colaboración con los distintos agentes de la comunidad educativa.

En un primer momento, cuando el tutor/a de un curso y grupo determinado considera que uno/a de sus estudiantes presenta algún tipo de problemática o dificultad, a menudo suele pedir asesoramiento al orientador/a del EOEP para que le aporte un serie de pautas. De esta forma, si éstas no surtieran efecto, entonces el tutor/a realiza una hoja de demanda para que evalúen al alumno/a.

Una vez cumplimentada la hoja de demanda, es necesario que la familia sea informada de la problemática observada para que autorice a su hijo/a ser evaluado por el/la orientador/a. Este primer acercamiento con las familias suele ser telefónico.

Cuando ambos documentos son completados de forma idónea, se pasa al análisis, concreción y priorización de las demandas de evaluación a través de reuniones con los tutores y el/la jefe/a de estudios. En dicha reunión, el/la orientador/a toma nota de las intervenciones que requieren de mayor urgencia, y que por tanto, serán las primeras a llevar a cabo.

Con el objeto de conocer más en profundidad las aptitudes y el comportamiento de los estudiantes a evaluar, el orientador/a se reunirá conjuntamente con los profesores implicados para definir las dificultades que éste presenta en la escuela, y posteriormente realizar una evaluación de las competencias curriculares que posee el/la alumno/a.

Toda la información derivada de las reuniones se utilizará para entrevistar a las familias y explicarles tanto la situación de su hijo/a como la pretensión de la evaluación psicopedagógica. En esta reunión también se obtendrá información relativa al comportamiento del niño/a fuera del aula que puede ser de gran utilidad para conocer si existe un comportamiento diferencial escuela-hogar, o por el contrario la problemática continúa en casa.

Después de las reuniones con los docentes y tras la entrevista con los familiares, ya se cuenta con suficiente información como para realizar una evaluación psicopedagógica individual basada en: la revisión de trabajos escolares, la aplicación de pruebas estandarizadas, la observación en el aula o patio, la información de otros servicios o profesionales externos, según se considere conveniente, dependiendo del caso.

Concluida la evaluación, se elabora un informe escrito con la propuesta de escolarización en caso de dictamen para estudiantes con NEE. En este momento, se devuelven la información a docentes y familiares para mejorar la situación del alumno/a. En el caso de dictamen es necesario informar a los familiares sobre los recursos educativos de la zona y la propuesta de escolarización, así como del centro de destino, en caso de cambio de centro. Asimismo, es fundamental la emisión de pautas

para profesores/as y familias, así como un correcto asesoramiento al tutor/a acerca de la elaboración de una ACI en caso de dictamen.

Finalmente, se realizará un seguimiento del estudiante, mediante entrevistas con los/las tutores/as y profesores/as de apoyo para evaluar la adecuación de la respuesta educativa y asesorar en los procesos de toma de decisiones relativas al mismo.

1.2. Propuestas innovadoras y de mejora a partir de la práctica

Como futura Orientadora he de reconocer la extraordinaria labor realizada por el EOEP de Oviedo, siendo ejemplo del buen trabajo y coordinación entre los diferentes profesionales. Gracias a ello, tanto los orientadores/as como los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (en adelante, PTSC) son capaces de llevar a cabo actuaciones de forma eficaz a una inmensa cantidad de colegios.

Sin embargo, a nivel de plantilla, creo que sería necesario un mayor número de orientadores y PTSC para disminuir el número de centros que actualmente corresponde a cada profesional. En varias de las reuniones de coordinación mantenidas con los miembros el EOEP, muchos/as orientadores/as reconocían la imposibilidad de llevar a cabo diferentes actuaciones en los centros, debido al poco tiempo disponible para cada uno de ellos. Esta situación genera que en las fechas críticas del año (especialmente a principios y finales de curso), los/as orientadores/as tengan que ser selectivos en sus actuaciones.

Por otro lado, por lo que se refiere a las intervenciones en los centros, creo necesaria la mejora varios aspectos:

- El fomento de la **prevención de las DEA**: con frecuencia los estudiantes son categorizados como alumnado con DEA en cursos avanzados, como 5º y 6º de primaria, ya que debido al aumento de contenidos en esta última etapa, se hacen más evidentes determinados síntomas y problemas que hasta hace poco habían pasado desapercibidos. Es por tanto necesario el diseño y aplicación de programas de prevención destinados a alumnado en riesgo de desarrollar dificultades. Lo que pretendo con dicha propuesta, es que se utilicen pruebas o índices que muestren la probabilidad de desarrollar dificultades en el futuro, con el objetivo de atender al alumnado más vulnerable y prevenir o disminuir la gravedad futura de tales dificultades. De este modo, es posible que muchos estudiantes que hayan sido intervenidos con programas específicos mejoren su pronóstico y no precisen en el futuro de ninguna medida extraordinaria.
- **Formar al profesorado para la implementación de las metodologías activas** en el aula: si bien los colegios suelen hacer uso de las metodologías activas durante los primeros años de escolarización, esto deja de ser habitual en cursos de EP; encontrándose los/as estudiantes con una enorme brecha en el paso de EI a EP. Tal situación, puede ser debida a que los maestros de EP carecen de la suficiente información como para implementar de forma eficaz estas metodologías, siendo necesario un asesoramiento en este aspecto. En este sentido, dicha propuesta va encaminada a conseguir una mayor preparación del profesorado, así como una mayor comunicación entre profesores de EP y EI, con el propósito de que los estudiantes sigan aprovechándose de las ventajas que conllevan las metodologías activas en cursos superiores.

- **Fomentar la cooperación de las familias en los centros:** una escasa comunicación o colaboración familia-centro imposibilita el correcto desarrollo de los estudiantes en el aula, dando lugar a consecuencias de diversa índole, tales como: baja motivación, ansiedad, preocupaciones persistentes, incapacidad para adaptarse a las normas del colegio... Por el contrario, cuando la relación familia-centro es positiva y ambos trabajan para conseguir un mismo objetivo, el niño mejora de forma visible. Por todo ello, para asegurar la correcta evolución y desarrollo del alumnado, resulta conveniente aumentar las vías de cooperación y comunicación existentes en los centros a través de actividades y reuniones que permitan participar a las familias. A modo de ejemplo, se podrían realizar reuniones para formar a los padres en técnicas de estudio, estilos educativos, modificación de conducta...
- **Asesorar y colaborar al equipo directivo para cambiar la perspectiva del PAD:** la mayoría de los docentes entiende de forma equivocada el planteamiento del PAD. A pesar de que su propio nombre esclarece la finalidad del mismo: atender a toda la diversidad del centro, los docentes lo asocian únicamente a estudiantes de NEE o NEAE. Debido a ello, este plan suele abarcar medidas dirigidas a un solo tipo de alumnado, basadas principalmente en sacarlos del aula para recibir el apoyo oportuno. En mi opinión, se trata de medidas que van en contra de la diversidad y el establecimiento de relaciones sociales en un aula heterogénea. Debido a estas razones, creo conveniente un adecuado asesoramiento acerca de la elaboración y aplicación de este Plan, cuyas prioridades deben basarse en el uso de metodologías que fomenten diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, además de los apoyos dentro de aula. El objetivo prioritario, por tanto, consiste en conseguir una educación inclusiva, que se adapte a las características particulares de cada alumno/a.
- Llevar a cabo **evaluaciones completas** para cada actuación: resulta frecuente que los/as orientadores/as, debido principalmente al poco tiempo disponible para cada centro escolar, no realicen evaluaciones de proceso en el transcurso de sus actuaciones. En términos generales, suelen realizar una evaluación de necesidades teniendo en cuenta la información aportada por el equipo directivo, y una evaluación de producto, tratando cuestiones como al grado de satisfacción o éxito percibido de la actuación que se ha llevado a cabo. En este sentido, considero importante que el EOEP diseñe instrumentos de evaluación para valorar el desarrollo sus actuaciones, teniendo en cuenta tres momentos claves: antes, durante y finalizada la actuación. Con este objetivo, deberán diseñar hojas de registro observacional, cuestionarios o escalas de satisfacción, indicadores del éxito o fracaso de la actuación... imprescindibles para realizar una adecuada y completa evaluación.

2. Segunda parte

2.1. Diseño de plan de actuación

Tal y como se establece en la *circular de inicio de curso del curso 2013/2014*, para el diseño de un plan de actuación es imprescindible que los miembros del EOEPE ofrezcan una respuesta coordinada a las necesidades educativas del sector y de cada centro en particular, partiendo del análisis de necesidades realizado conjuntamente con los agentes educativos y sociales, y del análisis de necesidades presentadas por los centros. El resultado final quedará reflejado en el plan anual de actuación del equipo.

De esta forma, para realizar un plan de actuación coherente al contexto y al sector al que debe hacer frente, es necesario llevar a cabo una adecuada planificación que sirva para priorizar correctamente las diversas intervenciones a las que hacer frente. En mi caso, me basaré en el centro CEIP Escuelas Blancas-San Lázaro, al ser el centro en el que más he participado y actuado.

En este sentido, es conveniente tener en cuenta una serie de pasos relevantes para fundamentar el plan de Actuación.

El primer paso a realizar, consiste en evaluar las necesidades educativas. Para ello, se deben observar aspectos como los siguientes:

- **Tipo de alumnado y procedencia de sus familias:** es fundamental conocer el nivel socioeconómico y cultural de las familias, con el propósito de anticiparse a determinadas problemáticas basadas en una mala colaboración familia-centro.

El centro sobre el que voy actuar, es un centro que realiza reuniones periódicas con los familiares, y que fomenta la implicación de los padres y madres de los estudiantes en el ámbito extracurricular (fuera del currículo académico). Esto significa, que aunque las familias conocen el comportamiento y rendimiento de los/as estudiantes en el aula, desconocen cómo aprenden, la dinámica del aula, los principios del centro... De este modo, no cabe duda que una de las actuaciones que más tarde enunciaré tiene que ir dirigida a las familias.

- **Entorno:** es una variable muy importante para contextualizar una determinada actuación, ya que es muy diferente actuar en centros rurales o urbanos. En el caso de contextos rurales, los centros escolares suelen contar con un número reducido de docentes y las actuaciones deben ser consensuadas principalmente con el director/a del mismo, quien suele también hacerse con las funciones de jefe/a de estudios. Por el contrario, en centros urbanos con un gran número de estudiantes es importante que las actuaciones sean expuestas al equipo directivo y a los docentes implicados debido a su complejidad.

De esta forma, en mi caso, al ser un centro que se encuentra ubicado en el centro de Oviedo, es conveniente una buena planificación y priorización de las actuaciones a llevar a cabo con el equipo directivo y los docentes interesados, para aumentar las

probabilidades de éxito.

- **Análisis del centro educativo:** es conveniente detectar el clima del centro, el grado de colaboración de los docentes con el EOEP, la iniciativa de la comunidad educativa,... para adaptar las actuaciones a las necesidades del mismo .

En este sentido, el CEIP Escuelas Blancas-San Lázaro es un centro que a pesar de mostrar un alta participación con el EOEP, no suele mostrar iniciativa para implementar innovaciones beneficiosas en el aula, al considerar de manera errónea que la innovación educativa es algo secundario y poco relevante. Debido a ello, es importante que los docentes reciban información y formación sobre las principales innovaciones educativas para comprender las ventajas y consecuencias positivas que trae consigo su implementación.

- **Reflexión sobre los documentos del centro educativo:** en ocasiones, se requiere de una revisión de los documentos del centro, por parte del orientador/a, para un correcto asesoramiento de los mismos al equipo directivo.

En este caso, analizados los documentos del centro para el que planteo el plan de actuación, considero que es preciso una reelaboración del PAD, para conseguir una verdadera educación inclusiva .

La observación o evaluación de tales aspectos, se deriva de diferentes instrumentos destinados a la recogida de información, entre los que se encuentran: la observación directa, entrevistas con el equipo directivo, cuestionarios...

Una vez seleccionadas las necesidades oportunas, éstas deberán ser expuestas al equipo directivo para darles una priorización e implementar primeramente las más necesarias para el centro y/o el alumnado.

Además, es preciso destacar que dicho plan de actuación se enmarcaría dentro de un modelo de intervención mixto, según el cual el orientador, como experto interno, es el responsable del asesoramiento a los profesores-tutores a nivel de aula, de modo colaborativo para desarrollar una intervención sobre todo grupal con el alumnado en forma de programas. En otras palabras, se trata, de una extensión del modelo de consulta/asesoramiento (Santana y Santana, 1998) o un modelo mixto caracterizado por una intervención fundamentalmente indirecta de consulta/asesoramiento, prioritariamente grupal, interna -orientador y tutores del propio centro-, enfocada a la prevención y el desarrollo y realizada por programas, como describen los primeros.

Bajo este modelo, por tanto, el orientador/a del EOEP debe de llevar a cabo los una serie de principios de la orientación educativa, que han sido recogidos en una revisión teórica realizada por Hervás Avilés (2006), basada en los principios y aportaciones de diferentes autores como Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Espinar (1993), Repetto et al., (1994) y Martínez Clares (2002). Dicha revisión, recoge un total de cuatro principios, que son:

- **Principio de Prevención:** este principio se basa en la preparación de las personas para la superación de posibles crisis o problemas que pueden suceder durante el desarrollo. A este respecto, Conyne (1987) señala una serie de características típicas de la acción preventiva, tales como: ser proactivas, dirigidas a grupos de estudiantes, basadas en un planteamiento ecológico,...con el objetivo de reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis.
- **Principio de desarrollo:** dicho principio entiende la orientación como un proceso mediante el que se acompaña al alumno/a durante su desarrollo, con el propósito de obtener el máximo crecimiento de sus potencialidades. Martínez Clares (2002) señala que dicho principio encuentra su fundamento en el movimiento a favor de la carrera (career education), y sitúa el trabajo de la orientación en un proceso continuo cuyo objetivo es involucrar al estudiante en un proyecto personal de futuro, a través de una intervención orientadora contextualizada.
- **Principio de intervención social:** se basa en que toda intervención orientadora ha de atender a las circunstancias ambientales y contextuales de los/as estudiantes, pues éstas influyen en la toma de decisiones y en el desarrollo personal de los mismos. De este modo, como señala Rodríguez Espinar (1993) cuando existen discrepancias entre los objetivos personales y los sociales, dicha situación debe ser resuelta desde una perspectiva dialéctica de la relación alumno/a-sociedad.
- **Principio de fortalecimiento personal (empowerment):** en palabras de Mc Wirter (1991) el empowerment es un proceso en el que las personas, organizaciones o grupos que no tienen fortaleza, no se sienten competentes, o se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas del poder.

De esta forma, para una buena puesta en marcha del plan de actuación, el orientador/a del EOEP debe conocer sus funciones básicas, como: la función diagnóstica, de información, de organización y planificación de la intervención, así como de consejo, evaluación e investigación. Todas ellas son las responsables de conferir sentido y entidad a la intervención orientadora.

2.1.1. Objetivos generales del plan de actuación

Con carácter general y siguiendo la normativa actual, los objetivos generales del plan de actuación son los siguientes:

- Colaborar en el diseño y elaboración de los documentos del centros, tales como el Proyecto Educativo del centro, el PAT, el PAD...
- Difundir materiales psicopedagógicos para estudiantes de NEE que sirven de ayuda al profesorado y a los familiares.
- Asesorar y formar a los docentes para mejorar el rendimiento de sus estudiantes.
- Promover la colaboración entre los docentes y las familias.
- Generar acciones que favorezcan la transición de EI a EP y de ésta a las ESO.
- Asesorar a las familiares de estudiantes con NEE, para fomentar una correcta intervención escuela-hogar.
- Detectar e intervenir tempranamente en las dificultades lectoras y atencionales.
- Colaborar con los docentes implicados en el diseño y elaboración de las ACIs.

2.1.2. Unidades de actuación

| |
|----------------------------------|
| Proceso de enseñanza-aprendizaje |
|----------------------------------|

- Asesoramiento a familiares con hijos/as de NEE o NEAE proporcionándoles materiales para trabajar en casa.
- Asesoramiento y colaboración con los tutores/as para realizar evaluaciones por competencias, mostrando las diferentes metodologías activas que así lo permiten.
- Colaboración con el PT en el diseño de intervenciones psicopedagógicas para el alumnado con NEE, atendiendo a las dudas que el profesional presente.
- Asesoramiento al profesorado sobre estrategias y técnicas de estudio para mejorar el rendimiento escolar de sus estudiantes.
- Detección e intervención temprana en las dificultades lectoras y atencionales para disminuir o evitar el empeoramiento sintomatológico en un futuro.

Acción tutorial

- Asesoramiento y colaboración a las familias en desventaja social para acceder a recursos socioeducativos, tales como: becas, ayudas al estudio...
- Asesoramiento a las familias sobre los estilos educativos y sus consecuencias.
- Colaboración con los/as tutores/as en el diseño de materiales destinados al PAT.
- Asesoramiento y participación con los/as tutores/as en el diseño de actividades que fomenten una implicación familiar.
- Asesoramiento en 6º de primaria a los familiares con hijos/as de NEE sobre las posibilidades y alternativas de los distintos itinerarios educativos. La finalidad es que las familias escojan el centro más apropiado a las características del alumno.

Medidas organizativas y curriculares

- Asesoramiento al equipo directivo para organizar de un modo más heterogéneo las clases donde se enriquezcan los unos de los otros.
- Asesoramiento y participación con el equipo directivo en la organización de los contenidos del currículo por centros de interés tomando como modelo las programaciones de inglés.
- Fomentar la creación de estructuras de trabajo colaborativo entre docentes e incorporar una estructura organizativa funcional que facilite esta metodología de trabajo en equipo.
- Formación al profesorado para la correcta elaboración de las ACIs con el objeto de elaborar un modelo de ACI para el centro.
- Colaboración con el equipo directivo para revisar el PAD del centro, de manera que éste persiga una auténtica educación inclusiva: priorización de apoyos dentro del aula, adecuación a los diferentes ritmos de aprendizaje, adaptación de contenidos sobre una misma temática...

Desarrollo de las unidades de actuación

| |
|-------------------------------|
| Proceso enseñanza-Aprendizaje |
|-------------------------------|

Asesoramiento al profesorado sobre estrategias y técnicas de estudio para mejorar el rendimiento escolar de sus estudiantes.

Justificación

Diferentes profesionales del EOEP (PTSC y orientadores/as) apuntaban como los/as tutores/as de los últimos cursos de EP solían ser los más interesados en dotar a los/as estudiantes de suficientes estrategias o técnicas de estudios, al tratarse de cursos que requieren de un mayor esfuerzo cognitivo por parte del alumnado.

En ocasiones los docentes de manera equivocada tratan de subrayar los libros de sus estudiantes, intentando facilitarles el estudio. Sin embargo, ésta no es una buena forma de conseguir que sus estudiantes sean autónomos/as en un futuro próximo. Además, en las distintas reuniones mantenidas con el equipo directivo del centro escolar, he percibido cierto temor al cambio de etapa de sus estudiantes, al considerar que éstos/as no están lo suficientemente preparados porque carecen de estrategias y competencias para hacer frente a la ESO.

Debido a ello, resulta necesario que los docentes conozcan la manera eficaz de enseñar técnicas de estudio en aula, con el objetivo de que sus estudiantes no se sientan desbordados, y se encuentren preparados a la hora de pasar a la ESO.

Destinatarios

Se trata de una actuación destinada a estudiantes de 5º y 6º de EP, donde es importante conseguir una adecuada preparación de cara a la ESO.

Objetivos

1. Conseguir un óptimo aprovechamiento de las horas de estudio en los/as estudiantes.
2. Aumentar la autonomía de los/as estudiantes en las tareas académicas.
3. Dotar al alumnado de estrategias para hacer frente a la ESO.
4. Aumentar la motivación del alumnado hacia actividades escolares.

Contenidos

1. Los cuatro pasos para un aprendizaje eficaz: querer estudiar, prepararse, aprender las reglas (pocas y claras) y aplicarlas hasta convertirlas en hábito.
2. El método E.P.L.E.R (Exploración o prelectura, Preguntas, Lectura, Exposición y Revisión y Repetición)
3. El manejo del programa Epi e Hypertexto, para organizar un texto en una red jerarquizada y con asociaciones conceptuales.
4. Técnica de preguntar al texto para la fijación de conocimientos.

Metodología y actividades

En cuanto a la metodología utilizada, se fomentarán metodologías activas que impliquen la participación del profesorado así como el trabajo en grupo. Para ello, la disposición de las mesas en el aula será en grupos de trabajo formados por 4-5 personas, para proporcionar dinamismo e interdisciplinabilidad a las actividades. De este modo, algunas de las actividades a llevar a cabo serían las siguientes:

Sesión 1: La importancia de unas buenas estrategias y técnicas de estudio (duración: 90 minutos):

1. Se comienza con un ejercicio inicial donde cada grupo leerá un pequeño texto y más tarde se le pedirá que nos cuente lo que se recuerda (25 minutos).
2. Explicación de método E.P.L.E.R. (20 minutos)
3. Cada grupo de docentes (4-5 personas) deberán de poner en marcha el método E.P.L.E.R. a través de un texto que se les entregará para que trabajen (25 minutos).
4. Posteriormente, el portavoz de cada grupo deberá responder a las preguntas realizadas por el orientador/a acerca de las diferencias entre utilizar o no el método E.P.L.E.R: ¿se recuerda mejor el texto donde se ha puesto en marcha dicho método?, ¿es útil para una mejor fijación de los conocimientos?, ¿Veís factible dicho método para introducirlo en el aula?... (20 minutos)

Sesión 2: La organización de la información (duración: 90 minutos).

1. Se comenzará con un juego donde los participantes tendrán que memorizar un pequeño párrafo mediante la técnica de repetición (15 minutos).
2. Realizado el ejercicio anterior, se le explicará el uso de la herramienta “Hypertexto”, así como sus aplicaciones en EI y EP (30 minutos).
3. Al igual que el primer ejercicio se les pedirá que memoricen otro párrafo pero esta vez utilizando y aplicando “Hypertexto” (15 minutos).
4. Finalmente se realizará una pequeña reflexión sobre las ventajas de la utilización de dicha herramienta (30 minutos).

Sesión 3: ¡Aprende a autoexaminarte! (duración: 90 minutos)

1. Repaso de lo dado en las dos sesiones anteriores, y breve valoración de las mismas (20 minutos).
2. Explicación de la técnica basada en preguntar al texto como forma de autorregulación del aprendizaje (20 minutos).
3. Reflexión en pequeños grupos sobre las ventajas de las técnicas dadas en las sesiones y realización de un pequeño informe donde figuren las directrices para enseñar de un modo eficaz tales técnicas (50 minutos).

Recursos

| Recursos materiales | Recursos personales |
|---|---|
| <p>Textos utilizados para poner en práctica las técnicas aprendidas.</p> <p>Aula con una distribución de las mesas en grupos para 4-5 personas.</p> <p>Programa Hypertexto utilizado en la segunda sesión.</p> <p>Ordenador y proyector para la exposición de las explicaciones.</p> <p>Cuestionarios para realizar las evaluaciones de la actuación.</p> | <p>Orientador/a: será el/la encargado/a de llevar a cabo todas las sesiones y actuará como un guía del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Tutor/es: actuará activamente en el aprendizaje de los contenidos de la sesiones, adquiriendo las competencias necesarias para más tarde llevarlo a cabo en las aulas.</p> <p>Alumnado: debido a que la actuación va dirigida a mejorar las estrategias del alumnado, será este el principal evaluador del éxito de las sesiones.</p> |

Temporalización

Tal y como aparece en la tabla, las sesiones se desarrollarán al principio de curso y se dirige a los tutores/as de 5º y 6º de EP interesados/as en el aprendizaje de técnicas y estrategias de aprendizaje.

| Fechas en las que se desarrolla la actuación | Sesiones |
|---|---|
| Semana del 6 al 10 de Octubre | Sesión 1: La importancia de poseer unas buenas estrategias y técnicas de estudio. |
| Semana del 13 al 17 de Octubre | Sesión 2: La organización de la información. |
| Semana del 20 al 24 de Octubre | Sesión 3: ¡Aprende a autoexaminarte! |

Sin embargo a pesar de llevar a cabo las sesiones en las fechas señaladas, el orientador/a del EOEP atenderá y asesorará al profesorado siempre que lo precise en el segundo y tercer trimestre, realizando reuniones de seguimiento.

Evaluación

La presente actuación debe atender a tres tipos de evaluación. En primer lugar, se efectuará una evaluación diagnóstica con los datos recogidos en las reuniones con los/as tutores/as de 5º y 6º de EP. Dicha evaluación, también se llevará a cabo por medio de observaciones realizadas por el orientador/a del EOEP, así como a través de la sugerencias realizadas por diferentes docentes.

Una vez que comiencen las sesiones, tendrá lugar una evaluación de proceso o formativa por medio de cuestionarios cumplimentados por los/as tutores/ al final de cada sesión. La función de esta evaluación consiste en realizar cambios acordes a los feedback de los participantes, dando lugar a una programación dinámica y adaptada a las necesidades e inquietudes de los participantes.

Por último, se realizará una evaluación final o sumativa, a través de los siguientes instrumentos: un cuestionario de satisfacción, un cuestionario sobre los recursos y metodología utilizada, y las anotaciones recogidas por el orientador/a del EOEP en la última reunión, donde se valorará lo que más les ha gustado, las partes que cambiarían, sus sugerencias...

Detección e intervención temprana en las dificultades lectoras y atencionales para disminuir o evitar el empeoramiento sintomatológico en un futuro.

Justificación

Gracias las prácticas realizadas en el EOEP, he detectado como una de las consultas más frecuentes de los docentes hacia los/as orientadores/as, hace referencia a cómo detectar las dificultades escolares y atencionales en los primeros años de escolarización.

Si bien la sintomatología de otro tipo de trastornos (trastorno Guilles-Tourette, retraso madurativo, Trastorno Específico del Lenguaje...) resulta evidente a edades tempranas, las dificultades lectoras y atencionales suelen pasar desapercibidas en los primeros años de los estudiantes. Dicha situación, genera que los/as estudiantes afectados/as de tales dificultades sean remitidos por primera vez al orientador/a cuando tienen entre 9 y 12 años. Es decir, cuando se encuentran en cursos avanzados que requieren de la correcta puesta en marcha de varios procesos cognitivos básicos (atención, memoria, organización de la información...) y se hacen visibles las carencias de los/as estudiantes afectados/as en el aula.

Por este motivo, resultaría ventajoso que los docentes recibieran formación para aprender a detectar este tipo de dificultades de forma temprana. No se trata de aportarles datos descriptivos, sino de dotarles de predictores que señalen la posibilidad de que “X” estudiante pueda presentar problemas atencionales o dificultades lectoras en un futuro próximo. De este modo, aquellos/as estudiantes que se encuentren en riesgo de padecer tales dificultades, serán intervenidos de manera precoz para evitar el agravamiento de problemas futuros.

En este sentido, la investigación titulada: “La velocidad de nombramiento en la detección temprana de dificultades lectoras y atencionales” que describiré más adelante, pretende comprobar si la velocidad de nombramiento detecta de forma precoz al alumnado en riesgo de padecer dificultades lectoras y atencionales, para que los docentes puedan utilizarlo e intervenir tempranamente.

Destinatarios

Los destinatarios serán todos los/as tutores/as interesados/as, aunque es especialmente recomendable para docentes de EI y primeros cursos de EP (hasta 3º de EP), pues son los responsable de llevar a cabo una detección y posterior intervención temprana para prevenir complicaciones futuras.

Objetivos

1. Conseguir una detección precoz de las dificultades lectoras y atencionales.
2. Mejorar el conocimiento de los docentes sobre dichas dificultades.
3. Disminuir y/o evitar las consecuencias negativas que conllevan de tales dificultades en un futuro.
4. Proporcionar programas intervención temprana a los docentes.

Contenidos:

1. Pruebas o indicadores capaces de detectar tempranamente las dificultades lectoras y atencionales.
2. Sintomatología característica de dificultades lectoras y el TDAH.
3. Intervención temprana en las dificultades lectoras y atencionales.
4. ¡Fíjate y concéntrate más!: programa para mejorar la atención.
5. Programas para mejorar la habilidades lectoras: programa LECO, Lectoescritura 1,2 y 3...

Metodología y actividades:

Para el desarrollo de esta actuación es imprescindible la utilización de metodologías activas, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP), donde los docentes practiquen la detección de dificultades escolares por medio de la resolución de casos reales. De este modo, las actividades irán encaminadas a que el profesorado desarrolle estrategias para la detección temprana de estas dificultades.

Algunas actividades que se pueden llevar a cabo consistirán en:

- Resolver por escrito y oralmente (utilizando la técnica role playing) casos prácticos que se puedan encontrar en el aula, donde los docentes pongan en práctica sus habilidades para detectar de forma precoz este tipo de dificultades.
- Aprender a utilizar programas de intervención precoz destinados a entrenar las habilidades lectoras y atencionales para conseguir que los/as estudiantes afectados/as mejoren. Estas sesiones, utilizarán programas atencionales como ¡Fíjate o concéntrate más! (un programa de entrenamiento de la atención), y de entrenamiento de las habilidades lectoras como el programa LECO.

Recursos:

| Recursos materiales | Recursos personales |
|---|--|
| Casos prácticos donde los docentes deben demostrar su capacidad para detectar e intervenir de forma temprana ante las dificultades lectoras y atencionales. Materiales proporcionados por el orientador/a para ayudar a los docentes. Cuestionarios para realizar las evaluaciones de la actuación. | Orientador/a: Aportará predictores e indicadores para una adecuada detección temprana de las dificultades y enseñará a los docentes a manejar programas para saber cómo intervenir ante estos casos. Tutor/es: serán los/as encargados/as de aplicar en las aulas lo aprendido durante las reuniones con el/la orientador/a. De esta forma, es aconsejable que éstos/as mantengan un contacto frecuente con el orientador/a para contarle sus experiencias y el éxito o fracaso de las medidas tomadas. |

| | |
|--|--|
| | <p>Alumnado: será el auténtico beneficiario de dicha actuación, pues gracias a ella es posible que los/as estudiantes tratados/as (por presentar un alto riesgo de padecer estas dificultades) tengan un mejor pronóstico y no requieran de medidas extraordinarias en un futuro próximo.</p> |
|--|--|

Temporalización

Aunque dicha actuación es recomendable llevarla a cabo a principios de curso, se realizará durante todo el curso, ya que en ocasiones nos encontramos con alumnado de incorporación tardía o con características específicas donde los docentes requieren de un correcto asesoramiento.

Evaluación

Para la evaluación completa de esta actuación es necesario llevarla a cabo en tres momentos clave:

- Evaluación inicial o diagnóstica: para esta evaluación se utilizará la información recogida en las entrevistas con el equipo directivo y los/as tutores/as interesados/as, se analizará el PAD para que el/la orientador/a conozca las medidas (ordinarias y extraordinarias) tomadas por el centro y se les administrará un cuestionario inicial para conocer sobre qué nivel de conocimiento se debe partir.
- Evaluación de proceso o formativa: durante el desarrollo de esta actuación es necesario recibir de una adecuada retroalimentación para adaptar los contenidos a las necesidades formativas de los docentes. Para ello, el/la orientador/a utilizará los siguientes instrumentos: un registro observacional, una libreta de anotaciones donde aparecerán las impresiones percibidas en las reuniones mantenidas con el equipo directivo y docentes implicados y cuestionarios administrados a los docentes para conocer sus valoraciones.
- Evaluación de producto o final: para esta evaluación se tendrán en cuenta los resultados de los cuestionarios de satisfacción y los aspectos recogidos en las reuniones con los agentes educativos implicados. Asimismo, con los datos aportados por el equipo directivo se comprobará si dicha actuación ha hecho aumentar el número de casos que son intervenidos a edades tempranas y disminuir la detección e intervención de dificultades a edades más tardías.

Asesoramiento y participación con los/as tutores/as en el diseño de actividades que fomenten una implicación familiar.

Justificación

A pesar de que incluso la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) señala como funciones del profesorado el apoyo en el proceso educativo en colaboración con las familias, lo cierto es que las relaciones familia-escuela a menudo están más presentes en el discurso que en la práctica formando parte más de la ilusión que de la realidad.

En términos generales, el alumnado procedente de familiares que muestran una mayor participación en distintas actividades de colaboración con la escuela, suelen mostrar mejor rendimiento académico, mejor desarrollo sociocognitivo, menor absentismo escolar, menores problemas de conducta en el aula y una mayor dedicación a las tareas escolares (Gonzalez & Blanco, 2005). Es por ello, que se ha convertido en una necesidad el tratar de potenciar los medios de colaboración entre familias y profesorado como un método de prevención de muchas problemáticas que actualmente tienen lugar en el aula (baja motivación en los estudiantes por lo estudios, problemas de conducta, absentismo escolar...) y de mejora de calidad en los centros educativos.

A este respecto, los docentes necesitan un buen asesoramiento parte del orientador/a para desenvolverse bien con las familias y manejar con eficacia los diferentes encuentros (familia-tutor/a) que tienen lugar a lo largo del curso. Lo que se pretende, es que las familias se impliquen cada vez más en todo lo que tiene que ver con el centro educativo a la par que los docentes se encuentren más cómodos/as y relajados/as en este tipo de situaciones. A modo de ejemplo, un tipo de recomendación que conlleva consecuencias positivas, sería que los docentes utilicen las reuniones con las familias no solo para hablar de aspectos negativos sino también para hablar de aspectos favorables y positivos de los/as estudiantes.

Destinatarios

Esta actuación se dirige a todo el profesorado interesado en la misma, aunque se recomienda especialmente a los/as tutores/as y al equipo directivo, al ser los docentes que más precisan de un adecuado contacto con las familias de sus estudiantes.

Objetivos

1. Incrementar la actuación de las familias en diferentes actividades llevadas a cabo por el centro escolar.
2. Conseguir una mayor comunicación entre las familias y el centro escolar para beneficiar al alumnado.
3. Fomentar la implicación de las familias en los deberes de sus hijos/as.

Contenidos

1. Maneras de establecer un buen contacto con las familias.
2. Diseño de actividades para implicar a las familias.
3. La libreta de anotaciones para compartir información familia-centro.
4. El desarrollo de las intervenciones sociofamiliares.
5. Áreas de cooperación de las familias con el centro escolar.

Metodología y actividades

Para llevar a cabo esta actuación es necesaria la utilización de metodologías que fomenten la participación del profesorado de manera activa. Debido a ello, los docentes que voluntariamente asistan a las sesiones tendrán la posibilidad de crear en pequeños grupos actividades y/o instrumentos para generar una buena relación familia centro.

En este sentido, se llevarían a cabo diferentes sesiones como las siguientes:

Sesión 1: La participación familiar como principio de los centros educativos (duración: 90 minutos).

1. Se llevará a cabo una breve valoración de las relaciones familia-centro en su centro escolar: ¿son frecuentes o no?, ¿se comparte información diariamente?, ¿se tienen en cuenta a las familias cuando trabajamos con sus hijos/as?... (25 minutos).
2. Tras exponer las percepciones del grupo, se efectuará una clasificación de las actividades llevadas a cabo por las familias en 6 áreas: el centro como fuente de ayuda (área 1), la familia como fuente de ayuda al centro (área 2), colaboración de los padres y madres en el centro (área 3), implicación de los padres y madres en las actividades de sus hijos/as en casa (área 4), participación de los padres y madres en los órganos del centro (área 5) o conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias (área 6). (35 minutos)
3. La clasificación de las actuaciones llevadas a cabo por el centro educativo, servirá para reflexionar en pequeños sobre las áreas menos representadas y plantear soluciones (15 min minutos).

Sesión 2: Formas de implicar a la familia en la escuela (duración: 90 minutos).

1. El/la orientador/a expondrá ejemplos de algunos centros escolares que pueden presumir de excelentes relaciones familia-centro (20 minutos).
2. Los grupos de trabajo, inspirados en los ejemplos anteriores, deberán de formular actividades para su centro escolar (35 minutos).
3. El portavoz de cada grupo presentará las actividades planteadas que serán evaluadas por los otros grupos con el propósito de plantear mejoras (35 minutos).

Sesión 3: Diseño de un programa para aumentar la implicación familiar (duración: 90 minutos).

1. Análisis y repaso de lo aportado en las dos sesiones anteriores (20 minutos).
2. El/la orientador/a aportará ideas que los docentes pueden utilizar para aumentar los contactos familia-centro (20 minutos).
3. A continuación, cada grupo tratará de imaginarse las ventajas que conlleva el diseño y puesta en marcha de un nuevo programa que persiga aumentar la colaboración familia-centro. Se trata de un ejercicio de motivación y concienciación para conseguir la implicación del profesorado (35 minutos).
4. El orientador/a llevará a cabo una pequeña asamblea para realizar preguntas sobre las sesiones, en relación con los recursos utilizados, la información recibida, los ejercicios planteados...(15 minutos).

El objetivo de las sesiones es que el profesorado se conciencie de la importancia de tener una adecuada participación de las familias en la escuela y se reúnan para diseñar un programa educativo a tal fin. Para el diseño de dicho programa, el orientador/a tratará de utilizar una metodología por proyectos.

Recursos

| Recursos materiales | Recursos personales |
|---|--|
| <p>Ejemplos de actividades con las familias llevadas a cabo en otros centros</p> <p>Materiales proporcionados por el orientador/a para ayudar al profesorado.</p> <p>Ordenador y proyector para la explicaciones llevadas a cabo por el orientador.</p> <p>Aula con una distribución de las mesas en grupos de 4-5 personas.</p> <p>Cuestionarios para realizar las evaluaciones de la actuación.</p> | <p>Orientador/a: será el responsable de concienciar, sensibilizar y motivar al profesorado para realizar cambios en sus centros.</p> <p>Docentes implicados: trabajaran de forma activa para analizar la situación actual del centro y formular alternativas o soluciones.</p> <p>Familias: esta actuación pretende conseguir que los familiares se sientan importantes para el centro, al implicarlos en las actividades y tener en cuenta sus sugerencias.</p> <p>Alumnado: como es lógico, cuando las familias y el centro luchan por un mismo objetivo (el bienestar del alumnado), esto es beneficioso para los/as estudiantes y se hará evidente en el aula a través de las actitudes mostradas por éstos hacia las actividades escolares.</p> |

Temporalización

Esta actuación se llevará a cabo en el segundo trimestre, para que el profesorado conozca el contexto sociofamiliar de sus estudiantes. De esta forma, la actuación se realizará en las siguientes semanas:

| Fechas en las que se desarrolla la actuación | Sesiones |
|---|---|
| Semana del 12 al 16 de Enero | Sesión 1: La participación familiar como principio de los centros educativos. |
| Semana del 19 al 23 de Enero | Sesión 2: Formas de implicar a la familia en la escuela. |
| Semana del 26 al 30 de Enero | Sesión 3: Diseño de un programa para aumentar la implicación familiar. |

Finalizadas las tres sesiones, si los profesores deciden diseñar un programa educativo que persiga aumentar la participación y colaboración familia-centro, el orientador/a programará más sesiones para trabajar por una metodología por proyectos, hasta conseguir la correcta elaboración del mismo.

Evaluación

La evaluación tendrá lugar en tres momentos:

- Evaluación inicial: antes de comenzar la actuación es necesario recoger información para conocer el contexto y sus necesidades. De este modo, a principio de curso, los docentes del centro se harán con un diario donde anotarán las percepciones que obtienen en las reuniones llevadas a cabo con las familias.

Además, antes de llevar a cabo las sesiones, el orientador/a administrará un breve cuestionario con preguntas abiertas para conocer a fondo la procedencia y el tipo de las familias que acuden al centro. Igualmente, se tendrán en cuenta los datos cualitativos obtenidos en las diferentes reuniones mantenidas con los docentes.

- Evaluación de proceso: durante el desarrollo de las sesiones es muy relevante que el/la orientador/a perciba y tenga en cuenta las opiniones de la comunidad educativa. Con este propósito, al final de cada sesión se administrará un cuestionario donde los docentes deben valorar: los recursos, los materiales utilizados, el tipo metodología empleada en las mismas...de igual modo, también se atenderá a cualquier tipo de petición realizada por los docentes para implementarla en sesiones futuras.
- Evaluación final: una vez concluidas las sesiones es importante recibir una valoración de los participantes de la actuación. Para ello, se reunirán los docentes implicados con el/la orientador/a, donde se recogerán datos de forma cualitativa y se

les administrará un cuestionario para valorar el transcurso de las sesiones, así como el grado de satisfacción de los docentes una vez que han finalizado.

Asesoramiento en 6º de primaria a los familiares con hijos/as de NEE sobre las posibilidades y alternativas de los distintos itinerarios educativos. La finalidad es que las familias escojan el centro más apropiado a las características del alumno.

Justificación

A finales de curso, el CEIP Escuelas Blancas-San Lázaro suele realizar una reunión para los familiares con hijos/as de 6º de EP con el propósito de informarles sobre cuestiones relevantes a tener en cuenta para ayudar a sus hijos/as en un cambio de etapa tan importante. Sin embargo, aunque esta información resulta suficiente para los familiares con hijos/as que no presentan dificultades, las familiares con hijos/as de NEE y/o NEAE necesitan una información más detallada sobre el tipo de escolarización más idónea, los centros disponibles, los recursos que disponen los mismos, las necesidades de sus hijos/as en el nuevo centro...De este modo, he visto necesario que el/la orientador/a del EOEP junto con los tutores/as lleven a cabo una serie de reuniones con estas familias con el objetivo de esclarecer cualquier tipo de duda que éstas presenten, así como de facilitar el cambio de centro y etapa educativa de este alumnado.

Con esta finalidad, el/la orientador/a junto con los/as tutores/as planificarán el tipo de información a transmitir durante las reuniones con las familias teniendo en cuenta el tipo de familiares y alumnado al que se debe hacer frente. En este sentido, se requiere de la realización de un análisis previo (evaluación de necesidades) para que las reuniones sean útiles para los familiares.

Destinatarios

Familiares de alumnado con NEE y/o NEAE que vayan a 6º de EP y que precisen de asesoramiento y ayuda en la elección del nuevo centro educativo para la nueva etapa a la que deben hacer frente sus hijos/as.

Objetivos

1. Dotar de suficiente información a las familias sobre los centros escolares disponibles.
2. Facilitar el proceso de toma de decisiones a los familiares en el momento de elegir un nuevo centro para sus hijos/as.
3. Mantener el bienestar de los/as estudiantes con NEE en el nuevo cambio de etapa.
4. Proporcionar ayuda y asesoramiento ante cualquier duda o sugerencia de los familiares.

Contenidos

1. Información de los diferentes centros disponibles.
2. Las necesidades del alumnado con NEE en la ESO.
3. Atención y recursos necesarios para este tipo de alumnado
4. Recomendaciones a las familias para ayudar a sus hijos/as en esta nueva etapa.

Metodología y actividades

Antes de llevar a cabo las reuniones con los familiares, resulta conveniente una adecuada planificación de las mismas con el profesorado implicado. Esta planificación, requerirá de dos reuniones que se caracterizarán por ser dinámicas y de carácter interdisciplinar. En estas reuniones haciendo uso de las metodologías activas, los docentes se distribuirán en grupos de 3-4 personas formados por profesionales de diferentes especialidades, donde deberán redactar recomendaciones y asesoramientos para las familias. Una vez realizadas las recomendaciones pertinentes, el/la orientador/a las leerá en voz alta y las comentará con todos los grupos de trabajo, para tratar de mejorar estas propuestas.

Finalizadas las sesiones de planificación y obtenida toda la información relevante, se llevarán a cabo las reuniones con las familias. Inicialmente serán tres el número de reuniones con las familias, aunque éstas podrían ser más si los familiares y los docentes lo vieran pertinente:

- Primera Reunión: en esta reunión se hablará de los cambios que tendrán lugar en la nueva etapa. Es fundamental que los familiares de los estudiantes comprendan que los diferentes cambios a los que deben hacer frente sus hijos/as (cambios en el horario escolar, cambios en las relaciones sociales, en el ambiente educativo, en la dinámica del aula...) pueden incidir de forma negativa en el comienzo de esta nueva etapa, sin significar esto que sus hijos/as están desbordados o que vayan a fracasar.

Por esta razón, es conveniente que éstos sepan discriminar las consecuencias normales derivadas de un cambio de etapa de las consecuencias más graves (responsables de un estado de frustración, desmotivación, baja autoestima...en los/as estudiantes).

- Segunda Reunión: la principal función de esta reunión se basa en recoger información de las familias en relación a sus preferencias. Es decir, si su principal preferencia es que el centro este cercano a su hogar, que cuente con suficientes recursos, que tengan un horario continuo o partido... De este modo, una vez que el/la orientador/a obtenga toda la información de las familias, éste/a realizará recomendaciones sobre los centros más idóneos para sus hijos/as, basándose principalmente en los recursos disponibles y en las necesidades de los/as estudiantes y sus familias.

- Tercera Reunión: en esta última reunión vendrán representantes de los centros o IES de interés para explicar las medidas ordinarias y extraordinarias disponibles para los casos de NEE, así como los recursos personales con los que cuenta el centro.

Recursos

| Recursos materiales | Recursos personales |
|--|--|
| <p>Hojas con la información de los nuevos centros disponibles</p> <p>Materiales proporcionados por el orientador/a en las sesiones de planificación de la actuación.</p> <p>Aula con una distribución de las mesas en grupos de 4-5 personas.</p> <p>Cuestionarios para realizar las evaluaciones de la actuación.</p> | <p>Orientador/a: será el encargado de dirigir la planificación de las sesiones y de llevar a cabo junto con los/as tutores/as las diferentes reuniones con las familias.</p> <p>Docentes implicados: trabajarán en grupos de trabajo a la hora de planificar el guión y la información que debe ser transmitida a las familias.</p> <p>Familias: la finalidad de esta actuación es facilitar la toma de decisiones en las familias y prepararlas para hacer frente al cambio de etapa de sus hijos/as.</p> <p>Alumnado: el hecho de preparar a las familias para apoyar a sus hijos/as en los cambios de etapa educativa beneficiará claramente al alumnado.</p> |

Temporalización

Tal y como aparece en la siguiente tabla, las reuniones tendrán lugar en el tercer trimestre (en los meses de Abril y Mayo) para disponer de tiempo suficiente para una correcta planificación y puesta en marcha de la actuación.

| Fechas en las que se desarrolla la actuación | Sesiones |
|---|--|
| FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA ACTUACIÓN CON LOS DOCENTES | |
| Semana del 6 al 11 de Abril | Se llevarán a cabo dos encuentros con el profesorado implicado, para efectuar una correcta planificación de lo que se va a tratar en las reuniones con las familias. |
| Semana del 13 al 17 de Abril | |
| FASE DE DESARROLLO DE LA ACTUACIÓN CON LAS FAMILIAS | |
| Semana del 4 al 8 de Mayo | Primera reunión, donde las familias recibirán información de las posibles consecuencias derivadas de una nueva etapa educativa. |
| Semana del 11 al 15 de Mayo | Segunda reunión, en la que el/la orientador/a teniendo en cuenta las preferencias de los familiares realizará recomendaciones a los centros. |
| Del 18 al 22 de Mayo | Tercera reunión, a la que acudirá el/la orientador/a del IES de interés para aportar información a tener en cuenta por las familias. |

Evaluación

La evaluación de la presente actuación tendrá lugar: antes, durante y después de la ejecución de la misma.

Inicialmente se realizará una evaluación de necesidades utilizando la información extraída de las reuniones con el profesorado, así como la obtenida por la familias interesadas.

Asimismo, una vez que comiencen a desarrollarse las reuniones se llevará a cabo una evaluación de proceso para la que serán utilizados diferentes instrumentos como los siguientes: un registro observacional del orientador/a, los cuestionarios suministrados al final de la sesión (donde se les preguntará si les ha parecido útil la información recibida, qué aspectos cambiarían, de qué les gustaría hablar en las siguientes reuniones, si ven adecuados los recursos utilizados...), y la información proporcionada por un profesor que no intervendrá en la reunión y que se encargará de recoger objetivamente el desarrollo de cada reunión.

Finalmente, en la última reunión se les pasara una escala de satisfacción donde deberán puntuar de 1 a 5 los siguientes aspectos: recursos utilizados, información recibida, profesionales implicados, el tipo de material administrado...De igual modo, el/la orientador/a hará uso de los siguientes indicadores con las familias:

- Realizan preguntas en el transcurso de las reuniones que denotan interés.
- Formulan preguntas o realizan comentarios que muestran que han leído el material aportado por el/la orientador/a.
- Anotan cuando el orientador/a o el tutor/a realiza algún tipo de explicación.
- Aportan sugerencias o realizan peticiones para ampliar sus conocimientos.
- Al final de las reuniones, los familiares tienen claro el centro al que van a inscribir a sus hijos.

Tales indicadores serán de utilidad para que el/la orientador/a pueda inferir si las reuniones han sido bien acogidas o no por los familiares.

Formación al profesorado para la correcta elaboración de las ACIs con objeto de elaborar un modelo de ACI para el centro.

Justificación

Una de las principales carencias formativas detectadas en el CEIP Escuelas Blancas-San Lázaro, se encuentra relacionada con la elaboración de las ACIs. A menudo, éstas no se encuentran adaptadas a las necesidades particulares de los/as estudiantes ni redactadas en términos de adquisición de competencias. Esta situación ha generado que muchos estudiantes de NEE que cursan EI o EP suspendan la mayoría de las asignaturas a pesar de estar sujetos a una ACI, dando lugar un bajo estado socioemocional de los/as estudiantes afectados/as y sus familias.

La elaboración de una ACI, como su propio nombre indica se basa en adaptar el currículo académico a las necesidades individuales que presenta un/a estudiante, haciendo éste accesible para el mismo. Por este motivo, el hecho de que un/a estudiantes sujeto a una ACI suspenda la mayoría de las materias, significa que la ACI ha sido mal elaborada y/o adaptada a sus particularidades. De esta forma, resulta indispensable que los docentes reciban la formación adecuada para la elaboración de las ACIs de la mano del orientador/a del centro (procedente del EOEP de la zona) al ser el profesional que mejor conoce y reconoce las dificultades en el aula.

Destinatarios

Esta actuación se encuentra destinada para todos los docentes implicados en la elaboración de las ACIs con el propósito de conseguir que éstos adapten de forma adecuada el currículo académico a las necesidades de un/a estudiante determinado.

Objetivos

1. Adaptar adecuadamente las ACIs a las necesidades de los/as estudiantes..
2. Elaborar las ACIs teniendo en cuenta la adquisición de competencias básicas como eje central.
3. Aumentar la motivación del alumnado de NEE al ver accesible los objetivos a conseguir.
4. Mejorar el rendimiento del alumnado de NEE afectado.

Contenidos

1. Diferentes modelos de ACIs.
2. Ejemplos de ACIs elaboradas de forma errónea y ACIs bien elaboradas.
3. Recomendaciones para elaborar correctamente una ACI.
4. Manejo del programa PROACI.

Metodología y actividades

En dicha actuación, la participación activa del profesorado será clave en el desarrollo de las sesiones y el/la orientador/a actuará como asesor/a de los docentes. Con este objetivo, se desarrollarán las siguientes tres sesiones:

Sesión 1: modelos de elaboración de una ACI (duración 90 minutos).

1. Inicialmente, el/la orientador/a comenzará exponiendo las partes que compone una ACI (20 minutos).
2. Tras exponer brevemente los conceptos clave para elaborar una ACI de forma adecuada, el/la orientador/a formará grupos de trabajo interdisciplinares configurados por una tutor/a, una profesor/a de apoyo y un profesor de una determinada especialidad (inglés, educación física, música...). De este modo, concluida la formación de los grupos, a cada uno de ellos se les administrarán diferentes modelos de ACI para que los analicen y propongan mejoras (45 minutos).
3. Finalizado el tiempo de análisis, cada grupo expondrá sus aportaciones y propuestas de mejora y el orientador/a tomará nota para realizar entre todos los miembros un modelo de ACI para el centro (25 minutos).

Sesión 2: Prevención de errores en la elaboración de una ACI (duración 90 minutos).

1. Al comienzo de la sesión, el/la orientador/a concienciará al profesorado sobre ciertos errores que deben tratar de evitar aportando recomendaciones para la correcta elaboración de una ACI (20 minutos).
2. Tras dicha exposición, el/la orientador/a proporcionará ACIs reales a cada grupo para que localicen y corrijan los errores presentes en las mismas (25 minutos).
3. Posteriormente, el/la orientador/a les dará ejemplo de ACIs bien elaboradas para que comparen éstas con las utilizadas en el ejercicio anterior (20 minutos).
4. Finalmente, cada grupo redactará en forma de hipertexto las partes y recomendaciones para la realización de una ACI (25 minutos).

Sesión 3: Elaboración de ACIs con las TIC (duración 90 minutos).

1. Para facilitar la redacción de las ACIs, el/la orientador/a explicará a los docentes el manejo del programa PROACI (duración: 20 minutos).
2. Tras dicha explicación, el/la orientador/a presentará casos de sujetos que precisen de una ACI para que cada grupo la elabore utilizando el programa PROACI. En dicho proceso, el/la orientador/a actuará como figura de apoyo para resolver cualquier tipo de duda que surja durante la elaboración de la misma (60 minutos).
3. Por último, se realizará una reflexión y valoración del programa (10 minutos).

Tras estas sesiones grupales, se desarrollarán reuniones periódicas para llevar a cabo un seguimiento y resolver las dudas que aparezcan a lo largo del curso.

Recursos

| Recursos materiales | Recursos personales |
|---|---|
| Modelos de ACIs reales. Ordenador y proyector para realizar la exposición de conceptos claves. Programa PROACI. Aula con una distribución de las mesas en grupos de 3 personas. Cuestionarios para realizar las evaluaciones de la actuación. | Orientador/a: será el profesional encargado de explicar la elaboración de una ACI y de supervisar las actividades llevadas a cabo por los docentes guiando el aprendizaje de éstos. Docentes implicados: trabajarán en grupos de trabajo interdisciplinarios para obtener un aprendizaje significativo y enriquecedor. Alumnado de NEE: este tipo de alumno será el principal beneficiario de la actuación, pues el hecho de que éstos estén sujetos a ACIs correctamente adaptadas, traerá consigo grandes ventajas para ellos. |

Temporalización

Como se puede observar en la siguiente tabla, el desarrollo de esta actuación tendrá lugar durante el primer trimestre para que los docentes cuenten con el tiempo suficiente para elaborar adecuadamente las ACIs del alumnado con NEE.

| Fechas en las que se desarrolla la actuación | Sesiones |
|---|--|
| Semana del 16 al 20 de Septiembre | Sesión 1: modelos de elaboración de una ACI (duración 90 minutos). |
| Semana del 23 al 27 de Septiembre | Sesión 2: Prevención de errores en la elaboración de una ACI. |
| Semana del 30 de Septiembre al 4 de Octubre | Sesión 3: Elaboración de ACIs con las TIC. |

Sin embargo, al finalizar estas se fijarán una serie de reuniones periódicas con la finalidad de llevar a cabo un seguimiento a lo largo del curso.

Evaluación

La evaluación de esta actuación debe ser realizada en tres momentos clave:

- Antes de llevar a cabo la formación a los docentes: es importante la evaluación en este momento para recoger los datos relevantes del contexto y adaptar dicha actuación a las peculiaridades del mismo. Con esta meta, se utilizarán diferentes instrumentos como: el diario del orientador/a donde se anotan las necesidades percibidas, una entrevista previa con el equipo directivo donde se priorizarán las necesidades formativas, un buzón de sugerencias para los docentes donde podrán anotar sus inquietudes y un pre-test que hace referencia a los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar y realizar una ACI.
- Durante el transcurso de las sesiones: la evaluación en este momento es imprescindible para conocer la opinión y el punto de vista de los participantes. Con este fin es conveniente administrar instrumentos como los siguientes: un registro de observación (donde se recogerán el éxito o fracaso observado de la metodología utilizada, la adecuación de los recursos utilizados, el apoyo recibido por la comunidad educativa,...), reflexiones o aportaciones recogidas al final de las sesiones y las observaciones realizadas por un profesional educativo no participante en durante las mismas.
- Al finalizar las sesiones: se precisa realizar una “evaluación de producto” para valorar en qué medida se han conseguido los objetivos y conocer el grado de satisfacción de los mismos. Con respecto a la consecución de objetivos, se tomarán como referencia los siguientes criterios de evaluación para los docentes, que serán puntuados cada uno de ellos de 1 a 10:

Son capaces de identificar las partes de una ACI.

Pueden identificar errores en ACIs realizadas.

Muestran interés a la hora de realizar una ACI formulando preguntas o tomando anotaciones.

Manejan con fluidez el programa PROACI.

Tienen predisposición para plantear mejoras de ACIs realizadas.

Identifican las adaptaciones pertinentes para diferentes casos de NEE.

Con esta misma finalidad, se administrará un post-test donde se compararán los conocimientos que poseían al principio y los que han sido adquiridos.

En cuanto al grado de satisfacción, se les pasará una escala tipo likert (anónima) donde deben puntuar de 1 a 10 el total de las sesiones y pueden anotar cualquier tipo de sugerencia y/o crítica de las mismas.

Por último, las sesiones futuras con los familiares de NEE reflejarán si éstas perciben que el centro ha conseguido una mejor adaptación del currículo a sus necesidades.

Colaboración con el equipo directivo para revisar el PAD del centro, de manera que éste persiga una auténtica educación inclusiva: priorización de apoyos dentro del aula, adecuación a los diferentes ritmos de aprendizaje, adaptación de contenidos sobre una misma temática...

Justificación

Con frecuencia los docentes de los colegios consideran que el PAD se encuentra especialmente dirigido a el alumnado de NEE. Esta interpretación errónea genera que el objetivo último del mismo (atender a la diversidad) no se cumpla y se fomente una educación segmentada, donde por un lado estaría el alumnado de educación ordinaria y por otro el alumnado que precisa de medidas extraordinarias.

Debido a ello, es necesario un cambio de perspectiva para abordar y reelaborar dicho Plan y que el equipo directivo formule nuevas medidas de tipo más inclusivo, que permitan diferentes ritmos de aprendizaje y eviten sacar del aula al alumnado con más dificultades. En este sentido, es importante que el/la orientador/a del EOEP colabore y asesore al equipo directivo teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de todo el alumnado y fomentando una educación inclusiva.

Destinatarios

Esta actuación se destina al equipo directivo, al ser el encargado de reelaborar el PAD teniendo en cuenta las recomendaciones del orientador/a y las necesidades que presenta su centro educativo.

Objetivos

1. Fomentar una perspectiva más inclusiva de la educación.
2. Cambiar las metodologías tradicionales por metodologías activas que se adapten a las diferentes necesidades.
3. Incrementar el número de apoyos dentro del aula.
4. Conseguir una correcta adaptación del alumnado a la dinámica escolar.

Contenidos

1. Aspectos relevantes a tener en cuenta en la redacción del PAD.
2. Metodologías que fomentan la atención a la diversidad.
3. Formas de conseguir una educación inclusiva.

Metodología y actividades

Se llevarán a cabo varias reuniones con el equipo directivo, cuya función principal consistirá en informar y/o formar a los docentes para una adecuada reelaboración del PAD. Con este fin, es imprescindible que se lleven a cabo actividades de análisis y reflexión a través de metodologías que fomenten la participación de todos los miembros implicados.

En este sentido, el/la orientador/a planificará un total de tres reuniones iniciales para que el profesorado se conciencie acerca de la importancia de llevar a cabo determinados cambios.

- Primera reunión: la finalidad de esta reunión es conseguir información relevante sobre el contexto para actuar de acuerdo a sus necesidades. El/la orientador/a les formulará diferentes cuestiones como: ¿Para quién va dirigido el plan del centro?, ¿Cuáles son las medidas extraordinarias que se utilizan con más frecuencia?, ¿Qué tipo de metodologías se utilizan en el aula?,...

Una vez recogidos los datos más relevantes, el/la orientador/a aportará ejemplos de PADs que tienen en cuenta a todo el alumnado y cuyo objetivo es atender a toda la diversidad del centro escolar. Estos ejemplos servirán de modelo al equipo directivo para plantear cambios y reformular el actual PAD del centro.

- Segunda reunión: la segunda reunión tendrá como objetivo la priorización de los apoyos dentro del aula siempre que las circunstancias así lo permitan. De esta forma, el/la orientador/a mostrará diferentes metodologías activas (trabajo por proyectos, aprendizaje por problemas, tutoría entre iguales,...) que permiten este tipo de apoyos sin entorpecer el ritmo habitual de la clase.
- Tercera reunión: esta reunión servirá para planificar y priorizar los cambios necesarios para la reelaboración del PAD.

Posteriormente, una vez que el equipo directivo comience a reelaborar el PAD el/la orientador/a tendrá encuentros semanales con éste para resolver cualquier duda que vaya surgiendo.

Recursos

| Recursos materiales | Recursos personales |
|--|---|
| <p>Modelos de PADs inclusivos.</p> <p>Materiales aportados por el orientador/a para ayudar al equipo directivo.</p> <p>Despacho para llevar a cabo las reuniones.</p> <p>Cuestionarios para realizar las evaluaciones de la actuación.</p> | <p>Orientador/a: es el encargado de concienciar y asesorar en la reelaboración del PAD para conseguir que este atienda la diversidad del centro escolar.</p> <p>Equipo directivo: será el responsable de llevar a cabo los cambios oportunos en el PAD atendiendo a las necesidades del centro, del alumnado, así como a los consejos del orientador/a.</p> <p>Alumnado de NEE: con esta actuación se espera que los/as estudiantes con NEE se encuentren más integrados y adaptados a la dinámica del aula.</p> |

Temporalización

Como se muestra en la siguiente tabla las tres primeras reuniones se llevarán a cabo a principio de curso atendiendo a la disponibilidad del equipo directivo. En el segundo y tercer trimestre se llevarán sesiones de seguimiento para comprobar si el PAD se adapta a las necesidades del centro.

| Fechas en las que se desarrolla la actuación | Reuniones |
|--|---|
| Primer trimestre | <p>Tendrán lugar las tres primeras reuniones para planificar los cambios oportunos del PAD.</p> <p>Una vez iniciado el proceso de elaboración del plan, el orientador con una periodicidad semanal supervisará y atenderá a cualquier tipo de duda.</p> |
| Segundo trimestre | Se llevarán a cabo reuniones de seguimiento para comprobar la adecuación del PAD al contexto escolar. |
| Tercer trimestre | |

Evaluación

Para comprobar que esta actuación ha sido útil para el centro, resulta imprescindible realizar tres tipos de evaluación. En primer lugar, se debe de realizar una evaluación inicial, que tenga en cuenta el contexto y las necesidades del centro. Para esta evaluación se analizará el PAD actual y se tendrán en cuenta las percepciones recogidas por el equipo directivo y las sugerencias realizadas por los docentes. Realizada la evaluación inicial, se llevará a cabo una evaluación de proceso utilizando la información recogida en las reuniones de seguimiento. Finalmente, para la evaluación de producto se utilizará la información ofrecida por el equipo directivo y los docentes, la opinión de las familias a través de la cumplimentación de cuestionarios en los que se recojan sus opiniones y los cambios observados a medido-largo plazo tras la implementación del nuevo PAD.

2.1.3. Organización interna y coordinación externa del Equipo

En cuanto a la organización interna, el EOEP General de Oviedo esta formado por Orientadores Educativos y los PTSC. Al frente del mismo, se encuentra un director que debe cumplir las funciones de representación del EOEP ante otras instituciones, elaboración y desarrollo el plan de actuación del Equipo y la redacción de la memoria final, donde serán recogidos los resultados del desarrollo del plan y se proponen medidas de mejora en los centros y Equipo para el próximo curso.

A cada uno de los orientadores/as y PTSC que componen el EOEP le corresponde un número determinado de centros a los que atender. De este modo, con el propósito de conseguir un buen funcionamiento y equilibrio del EOEP, se hace necesario distinguir diferentes niveles de organización:

En primer lugar, nos encontramos con las **Comisiones**, que a su vez se dividen, en cuatro diferentes, debido a la enorme cantidad de contenidos y temáticas que precisan de ser tratados:

- Comisión Económica: donde se abordan cuestiones relativas a la distribución y gastos del dinero procedente de la Consejería de Educación y Ciencia. Está formada por el Director y dos componentes del EOEP.
- Comisión de Informática: su función es la de coordinar, asesorar y planificar las actuaciones relativas al funcionamiento informático del Equipo.
- Comisión de Biblioteca: trata aspectos relacionados con el control y préstamo de material bibliográfico.
- Comisión de material Psicopedagógico: la finalidad de dicha comisión es la de controlar el material técnico y especializado.

Para el correcto funcionamiento de estas comisiones, se necesitan mantener reuniones con una periodicidad mensual.

En segundo lugar, se forman **Grupos de Trabajo** con el objetivo de revisar y actualizar los programas que se desarrollan en los centros (Atención a la Diversidad, PAT, Absentismo, Participación, Convivencia...) u otras actuaciones que surjan durante

el curso; así como de elaborar y difundir materiales psicopedagógicos y experiencias de asesoramiento

En tercer lugar, se llevarán a cabo **Reuniones** durante el curso que pueden agruparse en dos grandes grupos en función de la finalidad última que persiguen cada una de ellas:

1. Reuniones de Coordinación: como su nombre indica, este tipo de reuniones persiguen una buena coordinación entre profesionales. Con este fin, se llevarán a cabo tres tipos de reuniones de coordinación:
 - Reuniones de coordinación entre los diferentes miembros del Equipo: donde se pretende intercambiar información sobre casos según los distintos perfiles profesionales. En determinadas circunstancias, según la gravedad de la problemática, especificidad y recursos que necesiten se trataran de forma conjunta en una reunión de todo el Equipo.
 - Reuniones de seguimiento del plan de trabajo: estas reuniones tendrán una periodicidad mensual, donde se recogerá en acta y consignará en un registro el desarrollo de las actuaciones programadas
 - Reuniones con otros Equipos, Instituciones etc. para coordinar diferentes tipos de actuaciones.
2. Reuniones Ordinarias: en este tipo de reuniones debe participar todo el EOEP ya que se trataran temas de carácter informativo, consultivo, de toma de decisiones y/o de acuerdos tomados si el tema lo precisa.

Por último, en cuanto a la **Formación del Equipo**, se realizará a través de:

- Seminarios convocados por el Servicio de Participación y Orientación Educativa que se vienen realizando en colaboración con el Centro de Profesorado y Recursos (en adelante, CPR).
- Seminarios y Grupos de Trabajo que el Equipo propone dentro de su propia autoformación o los que ofrezca el CPR para dar respuesta a las necesidades de los Centros, Sector y del propio Equipo.
- Participación en programas nacionales.

Para la organización del Equipo, se dedica un día a la semana donde se lleva a cabo el desarrollo y participación en las actividades derivadas de estas propuestas.

Por otro lado, en cuanto a la organización externa del EOEP, se desarrollarán un conjunto de **actuaciones de coordinación** con diferentes servicios del ámbito público y privado, como las siguientes:

- Coordinación con el aula hospitalaria: la intervención del equipo se fundamentará en los principios de interdisciplinariedad, manteniendo una estrecha colaboración con el profesorado tanto del centro escolar como del Aula hospitalaria, y colaborando en el desarrollo de acciones dirigidas tres grandes protagonistas: los/las estudiantes al profesorado y a las familias.

- Coordinación con salud mental infantil: pretende superar la coordinación esporádica y basada en la iniciativa individual de algunos profesionales, por otra que tienda hacia un marco más institucional y sistematizado. Esta colaboración implicaría reuniones, que coincidan con el inicio del curso para determinar líneas de actuación.
- Coordinación con la consejería de bienestar social: se realizan una serie de actuaciones coordinadas con diversos servicios dependientes de esta Consejería. La coordinación más estrecha, se establece con el Servicio de Infancia para el trasvase de información sobre casos determinados. Para derivarlos, el cauce establecido es mediante información por escrito que se tramita a través de los Servicios Sociales Municipales. En situaciones urgentes, la información o las peticiones de asesoramiento legal, pueden realizarse también de forma directa.
- Coordinación con la ONCE: en los casos de estudiantes con deficiencias visuales, el procedimiento seguido hasta ahora consiste básicamente en orientar a las familias para realizar la valoración de la afiliación a la ONCE. Cuando se trataba de estudiantes ya afiliados se mantienen contactos con los profesionales de este organismo (Psicólogos y Profesores de apoyo) para el seguimiento de los casos.
- Coordinación con los servicios sanitarios: a través del Servicio de Pediatría pueden darse algunos casos en los que el médico al detectar alguna dificultad en el niño que considera que puede ser atendida en el centro escolar deriva a las familias para que el niño sea valorado por el orientador del Centro. También puede darse la situación de que sea el orientador el que solicite la revisión de algún aspecto de salud al pediatra, o a través de él a otros servicios especializados como Otorrino, Foniatría, Neurología, etc. Además, en situaciones de absentismo donde la familia justifica de forma reiterada por enfermedad, se realiza contacto con el pediatra para informarnos y valorar la situación.
- Coordinación con los servicios sociales municipales: el contacto con los Servicios Sociales Municipales se establece por medio de los/as Trabajadores/as Sociales del EOEP. Este contacto es habitual y se realiza en prácticamente todos los casos; en la mayoría de ellos al tratarse de una problemática familiar severa, los/as trabajadores/as de dichos servicios ya tienen conocimiento de la situación y se intercambian información sobre el caso.
- Coordinación con el ámbito judicial: el EOEP mantiene coordinación con el Equipo de Familia de los Juzgados, para coordinar actuaciones en el seguimiento de algunos casos, en el que existen procesos judiciales en los que están implicados menores y sus familias. Asimismo, se atienden siempre la petición judicial de informes, sobre la situación sociofamiliar y educativa de niños/niñas escolarizados, facilitando la información en los términos y plazos en que nos sea solicitada.
- Coordinación con gabinetes privados y/o logopedia: son frecuentes los casos de estudiantes que reciben tratamiento psicológico y/o logopédico externo al ámbito educativo, bien porque la familia decide acudir al considerar insuficiente el ofertado en la red pública, o por continuidad de intervenciones clínicas iniciadas con

anterioridad, en estos casos la acción del Equipo se coordina con estos profesionales manteniendo reuniones cuando se considera necesario.

2.1.4. Evaluación del plan de actuación del Equipo

Para evaluar el plan de actuación y tratar de implementar mejoras en aplicaciones futuras es necesario llevar a cabo los siguientes tipos de evaluación:

- **Evaluación inicial:** resulta preciso el análisis contextual para detectar las necesidades y priorizar las actuaciones del EOEP. Con este propósito, el/la orientador/a utilizará los siguientes instrumentos y estrategias para recoger datos relevantes:

Entrevista al equipo directivo: el/la orientador/a actuará como un entrevistador formulando preguntas para anotar y ordenar los datos de interés. De este modo, si el equipo directivo lo permite, se grabará la entrevista para poder analizar de un modo más exhaustivo la información recogida.

Observación directa: la información extraída de la observación es necesaria para conocer la participación de los docentes con el equipo directivo, el clima general del centro, la iniciativa de los docentes a la hora de implementar innovaciones...

Revisión documental: analizar los documentos del centro resulta de gran utilidad para reconocer las carencias o potencialidades del mismo. Sin embargo, a pesar de ser una buena estrategia para obtener información es conveniente tener en cuenta sus limitaciones relacionadas con: la accesibilidad de la documentación, el modo en que se presenta la información y quién la presenta...

Encuesta de opinión: este instrumento será utilizado para conocer la opinión y valoración de los docentes del centro sobre la labor del EOEP.

- **Evaluación formativa:** el objetivo de este tipo de evaluación es analizar la relación que hay entre los objetivos previstos y las actividades desarrolladas, y de acuerdo con la valoración de este análisis: tomar las decisiones pertinentes, continuar de acuerdo con lo previsto o introducir las modificaciones que se consideren oportunas. Con esta finalidad, se concretarán reuniones mensuales de seguimiento, donde se elaborarán actas en las que quedarán recogidos los aspectos tratados, acuerdos y valoraciones de los planes de intervención, así como, propuestas de mejora o cambios que se consideren necesarios.

Asimismo, el/la orientador/a tendrá en cuenta las aportaciones realizadas por los docentes y familiares durante el curso para tratar de adaptar las actuaciones a las necesidades que van surgiendo.

- **Evaluación final:** una vez concluido el curso, es conveniente saber hasta qué punto el plan de actuación del EOEP ha cumplido con las expectativas de los agentes implicados. De esta forma, se debe recoger información relacionada con:

Las ***impresiones generales***: información recibida, expectativas, aplicabilidad y valoración general del plan de actuación.

Valoración de los docentes sobre las intervenciones llevadas a cabo por el EOEP

Opiniones de los familiares sobre las actuaciones llevadas a cabo por el EOEP.

El ***grado de satisfacción*** de los implicados.

Esta información será recogida gracias a la realización de un Análisis de Debilidades, Amenazas, Fortaleza y Oportunidades (en adelante, DAFO), cuestionarios de satisfacción cumplimentados por los docentes y familiares, y las reuniones realizadas con el equipo directivo para valorar los resultados.

Finalmente, los datos pasarán a formar parte de la memoria anual del EOEP con vistas a continuar mejorando en los próximos cursos.

2.1.5. Bibliografía y recursos a utilizar en el Equipo

| |
|--------------------------|
| Bibliografía recomendada |
|--------------------------|

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., & Núñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Álvarez, L., Martínez, M. T., Viñuela, M. P., Perna, J. V., Gonzalez-Pianda, J.A., González-Castro, P., & Nuñez, J. C. (2006). *¡Oriéntate Bien!...Para que elijas mejor. Programa para facilitar la elección académica y profesional. Guía para profesores*. Madrid: CEPE.
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicoeducativa para la prevención y desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK Educación.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Evano, C. (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Fernandez, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Girou, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona : Graó.
- Hervás Avilés, R.M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Ibermon, F., Picó, R., Otsoa, N., De Febrer, M., Ruiz, B., Uceda, C., Masip, M.,...Cela, J. (1999). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marín, M.A. (1987). *El potencial de aprendizaje: aplicaciones al diagnóstico y la orientación*. Barcelona: PPU.
- Martínez Clares, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Maslow, F. (1984). *Problemas de aprendizaje en el aula*. Bogotá: Panamericana.
- Orjales, I. (2001). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadoras*. Madrid: CEPE.
- Parcerisa, A., Giné, N., Llana, M. A., París, E., & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

- Pérez, M. L. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reinprecht, H. (1990). *Educar con optimismo a la juventud*. Barcelona: Herder.
- Repetto, E., Rus, V., & Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.

Documentos de referencia en el EOEP

Memoria del EOEP 2012/2013.

Plan de actuación del EOEP 2013/2014.

Legislación

- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Orden del 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa Psicopedagógica. *Boletín Oficial del Estado*, 303, 42991-42993.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 20.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 20.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa e el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, *Boletín Oficial del Estado*, 83, 31332-31380.
- Consejería de Educación y Ciencia (2007) Decreto 56/2007, de 24 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 78.
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circular de Inicio de Curso 2013/2014. Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica-
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circular de Inicio de Curso

| |
|--------------------|
| Tests recomendados |
|--------------------|

Pruebas de inteligencia

- McCarthy, D (1980). *Escala McCarthy para niños (MSCA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Santamaria, P., Arribas, D., Pereña, J., & Seisdedos, N. (2005). *Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Raven, J. (1966). *Matrices Progresivas de Raven*. Madrid: TEA Ediciones.
- Reynolds, C. R., & Kamphau, R.W. (2009). *Escala de Inteligencia de Reynolds*. Madrid: TEA Ediciones.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (1997). *Batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (1990). *Test Breve de Kaufman (K-BIT)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wechsler, D. (2009). *Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (Wppsi-III)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia para niños (Wisc-IV)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Yuste, C (2001). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG)*. Madrid: TEA Ediciones.

Escalas de desarrollo

- Bluma, S. M., Shearer, M. S., Frohman, A.H., & Hilliard, J.M. (1976). *Guía Portage*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lezine, I., & Brunet, O. (1978). *Escala de desarrollo infantil Brunte-Lezine*. Madrid: TEA Ediciones.
- Newborg, J., Stock, J. R., & Wnek, L. (1996). *Inventario del desarrollo de Batelle*. Madrid: TEA Ediciones.
- Roid, G. H., & Sampers, J. L. (2011). *Escala de desarrollo Merrill-Palmer Revisada (MP-R)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas de convivencia escolar

- Alvarez, D., Nuñez, J.C., & Dobarro, A. (2006). *Cuestionario de Violencia Escolar-3 (CUVE)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas para medir atención/concentración

- Brickenkamp, R (2004). *Test de Atención D-2*. Madrid: TEA Ediciones.
- Farré-Riba, A., & Narbona, J. (2001). *Escala de Evaluación del trastorno por déficit de atención (EDAH)*. Madrid: TEA Ediciones.

Keith Conners, C. (1969). *Cuestionario de Conducta CONNERS-3*. Madrid: TEA Ediciones.

Keith Conners, C. (2012). *Conners Continuous Performance Test-3*. Madrid: Pearson.

Nesplora (2011). *AULANesplora*. Madrid: TEA Ediciones.

Thustone, L.L., & Yela, M. (2013). *Test de Percepción de Diferencias Caras-R*. Madrid: TEA ediciones.

Pruebas para medir los procesos de la lectoescritura

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R)*. Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F., Ramos, L., & Ruano, E. (2003). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.

Denckla, M.B., & Rudel, R.G. (2005). *Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests (RAN/RAS)*. Texas: Pro-Ed.

Toro, J., & Cervera, M. (1980). *Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE)*. Madrid: TEA Ediciones.

Fawcett, A. J., & Nichoson, R. I. (2010). *Test para la Detección de la Dislexia en Niños (DTS-J)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas de lenguaje

Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON-R)*. Madrid: TEA Ediciones.

Dunn, L.M., Dunn, L.M., & Arribas, D. (1997). *PEABODY: Test de vocabulario en imágenes (PPVT-III)*. Madrid: TEA Ediciones.

Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. (2004). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas de conducta

Fernández-Pinto, I., Santamaria, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & Del Barrio, V. (2004). *Sistema de Evaluación de niños y adolescentes (SENA)*. Madrid: TEA Ediciones.

Reynolds, C.R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC)*. Madrid: TEA Ediciones.

Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gomez-Fraguela, J. A., & Robles, Z. (2014). *EmPeCemos: Programa para la intervención en problemas de conducta infantiles*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas para medir componente emocional

Spielberger, C.D. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Estado/ Rasgo en niños (STAI-C)*. Madrid: TEA Ediciones.

Miguel Tobal, J. J., & Cano Vindel, A.R. (2007). *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA)*. Madrid: TEA Ediciones.

Kovacs, M. (1992). *Inventario de Depresión Infantil (CDI)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas para medir las estrategias de aprendizaje

Beltrán, J. A., Pérez, L., & Ortega, I. (2006). *Cuestionario de estrategias de Aprendizaje (CEA)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pérez, M., Rodríguez, E., & Cabezas, M. N. (2011). *Diagnóstico Integral del Estudio (DIE 1, 2 y 3)*. Madrid: TEA Ediciones.

Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas para medir la creatividad

Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I., & Poveda, B.(2004). *Prueba de Imaginación Creativa para niños (PIC-N)*. Madrid: TEA Ediciones.

Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., & Limiñana, R. M. (2003). *Inteligencia Creativa (CREA)*. Madrid: TEA Ediciones.

Pruebas de autismo

Rutter, M., Le Couteur, A. & Lord, C. (1994). *Entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R)*. Madrid: TEA Ediciones.

Rutter, M., Lord, C., Dilavores, C. P. & Risi, S. (1996). *Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS)*. Madrid: TEA Ediciones.

Rutter, M., Lord, C. & Bailey, A.(1997). *Cuestionario de Comunicación Social (SCQ)*. Madrid: TEA Ediciones.

A modo de resumen, por tanto, los recursos a utilizar por el EOEP, pueden ser divididos en los siguientes dos grandes grupos:

- 1. Recursos materiales:** en este grupo entrarían los diferentes test o pruebas psicopedagógicas utilizados en la evaluación del alumnado en riesgo de padecer NEE, la bibliografía utilizada por lo profesionales, los documentos de referencia para redactar y llevar a cabo su plan de actuación, Así como los diferentes espacios necesarios para llevar a cabo la labor del EOEP (como es la sede donde se encuentran todos los profesionales, o el despacho que se encuentra en cada centro educativo para que tanto el orientador como el PTSC realicen sus reuniones y/o evaluaciones).
- 2. Recursos personales:** los recursos personales en el EOEP, son los siguientes:
 - Orientadores/as: quienes se van a encargar principalmente de asesorar y colaborar a toda la comunidad educativa por medio de intervenciones y evaluaciones psicoeducativas.
 - PTSC: son los profesionales más importantes a la hora de analizar el contexto del alumnado, así como de mantener relaciones con familias con problemas socioeconómicos.
 - Alumnado: principales protagonistas de la orientación educativa, pues el fin de ésta no es otro que conseguir un buen desarrollo socioemocional y escolar en aquellos/as.
 - Familias: su implicación es fundamental para conseguir que sus hijos/as mejoren y puedan participar en la mejora de los mismos/as.
 - Otros EOEP o Servicios: en ocasiones, debido a la complejidad de los casos, es necesario que el EOEP general tenga una buena relación con otros EOEP específicos (motóricos, auditivos, de conducta,...) y/o con otras entidades o asociaciones (asociaciones de autismos, de síndrome de down, cruz roja,...).

2.2. Propuesta de investigación: “La velocidad de nombramiento en la detección temprana de las dificultades lectoras y atencionales”

2.2.1. Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar el carácter predictor de la velocidad de nombramiento para la prevención y/o detección de las Dificultades del Aprendizaje en la Lectura (DAL) y atencionales (TDAH: Trastorno por déficit de Atención e hiperactividad). Para ello, se utilizó la prueba Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests -RAN/RAS- (Denkla y Wolf, 2005) cuyas puntuaciones directas son el tiempo invertido (en segundos) para la denominación de cada una de las tarjetas de estímulos. Participaron 56 estudiantes (29 niños y 27 niñas) que fueron clasificados en cuatro grupos: un grupo control (GC) formado por 20 estudiantes; un grupo con dificultades lectoras (DAL) compuesto por 8; un grupo con déficit atencional (TDAH) compuesto por 11, y un grupo comórbido (TDAH+DAL) formado por 17 estudiantes. Los resultados indican que la velocidad de nombramiento es un importante predictor de las dificultades lectoras y atencionales a edades tempranas. Asimismo, también se ha constatado la existencia de correlaciones significativas entre el tiempo invertido en la denominación y los diferentes tipos de errores presente en el Test de Análisis de la Lectoescritura-TALE- (Toro y Cervera, 1995), lo que indica la existencia de una estrecha relación entre los procesos más superficiales de la lectura (velocidad lectora, de denominación...) y los más profundos (errores de la lectoescritura).

Palabras clave: *Velocidad de nombramiento, RAN/RAS, Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, Dislexia y TDAH.*

2.2.2. *Problema de investigación*

Durante mi periodo de prácticas en los EOEP Generales de Oviedo, he podido comprobar cómo gran parte de los/as estudiantes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE) padecían Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH) y/o Dificultades del Aprendizaje en la Lectura (en adelante, DAL), encontrándome con dos tipos de necesidades:

- **Necesidades percibidas por el centro:** en muchas de las reuniones mantenidas con las familias, cuando se les informaba de la problemática que padecían los/as estudiantes, éstos resaltaban que les hubiera gustado saberlo antes, tratando de anticiparse al problema. Con frecuencia, los familiares se encuentran desbordados: no saben qué hacer, ni a donde dirigirse y cómo es lógico su propósito no es otro que ver una mejoría en su hijo/a. Sin embargo, si desde los primeros años se hicieran evaluaciones a los/as estudiantes para detectar el riesgo de padecer estas problemáticas y posteriormente se implementara un programa dirigido a tales necesidades, los familiares conocerían desde muy temprano el riesgo que puede tener su hijo/a de padecer un determinado problema y serían conscientes de cómo el colegio está colaborando activamente para que éste no se manifieste en un futuro.

Asimismo, por lo que se refiere a los docentes, éstos suelen pedir un constante asesoramiento sobre cómo detectar las dificultades a edades tempranas en las aulas. Muchos profesores/as, insisten en lo complicado de detectar determinadas dificultades cuando los estudiantes aún no saben escribir ni leer o las actividades escolares no son demasiado complicadas como para hacer evidente un tipo de trastorno o problema de aprendizaje. Debido a ello, sienten la necesidad de conocer estrategias o claves para detectar el riesgo de padecer estas dificultades.

- **Necesidades a nivel legal:** estas necesidades son las que se derivan de la legislación educativa que hace referencia a las actuaciones de la orientación educativa para las etapas de infantil y primaria. Por un lado, las instrucciones para el EOEP que figuran en la circular de inicio de curso 2013/2014, establecen que una de las actuaciones enmarcada en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, consiste en cooperar en la prevención y en la pronta detección de dificultades de aprendizaje. Por su parte, En el Título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE) dedicado al alumnado con NEAE aunque no existe una sección concreta dirigida a los/as estudiantes con DEA, se hace referencia de manera general a la necesidad de apoyar la identificación temprana de las NEE, a través de los procedimientos y recursos precisos que especifiquen las diferentes Administraciones Educativas. Dicha ley, otorga en la EP especial importancia a la prevención de las DA y a la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Sin embargo, en relación a este último aspecto de detección de las dificultades de aprendizaje, legislativamente se marca que tendrá lugar al finalizar el segundo ciclo de EP, lo que significa posponer el momento del diagnóstico hasta a edades avanzadas perdiendo la posibilidad de una identificación e intervención temprana. Por su parte, la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa

(LOMCE) aunque plantea cambios en diferentes ámbitos del currículo académico de los estudiantes, no parece presentar ningún cambio en cuanto a lo dispuesto en la LOE.

Tales necesidades (percibidas y normativas) sumadas al hecho de que tanto el TDAH como las DAL se encuentran entre las causas más frecuentes de fracaso escolar, con una prevalencia que oscila entre el 5% y el 10% (Flynn & Rahbar, 1994, Katusic et al., 2001; Willcutt, 2012; Jiménez, 2012; APA, 2013); generan la necesidad, cómo apuntaba en líneas anteriores, de que el EOEP disponga de indicadores o pruebas de evaluación capaces de proporcionar un índice fiable sobre el riesgo de padecer estas dificultades, para poder intervenir de forma precoz y mejorar el pronóstico futuro del alumnado afectado.

En este sentido, el fin último del presente estudio consiste en comprobar si velocidad de nombramiento a través de la prueba Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests (en adelante, RAN/RAS) es una variable adecuada para la detección temprana de las dificultades lectoras y atencionales desde 3º de EI hasta 4º de EP.

Con esta finalidad, en líneas posteriores se expondrán las características y sintomatología propia tanto de las DAL como del TDAH, así como los estudios previos acerca de la eficacia de la velocidad de nombramiento en la detección de tales problemáticas.

Las Dificultades Lectoras

La definición adoptada por la International Dyslexia Association (2002) describe la dislexia o dificultades lectoras como una “dificultad específica de aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, y por problemas de ortografía y descodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas desarrolladas con normalidad, y la instrucción lectora en el aula es adecuada. Las consecuencias o efectos secundarios en problemas de comprensión y experiencia pobre con el lenguaje impreso que impide el desarrollo del vocabulario” (p.2).

En el contexto internacional, la identificación de alumnado con DEA se ha basado en la utilización del criterio de discrepancia CI-rendimiento, el cual indica la existencia de un desajuste entre el potencial de aprendizaje del alumno/a y su rendimiento académico (Jiménez, 2012). Este criterio sigue aún vigente en el DSM-4-TR (APA, 2002), aunque se ha propuesto su eliminación en la nueva edición DSM-5 (APA, 2013). Dicha edición supone cambios importantes a la hora de evaluar e intervenir en este tipo de dificultades, estableciendo los siguientes puntos principales a tener en cuenta:

1. La *supresión del criterio discrepancia*, sustituyéndolo por *el modelo de Respuesta a la Intervención (en adelante, RTI)*. Este cambio exige que los sistemas educativos utilicen procedimientos válidos de intervención para potenciar la toma de decisión RTI. El modelo RTI, a diferencia del criterio de discrepancia, está centrado en los/as estudiantes con riesgo de padecer DAL. Es decir, este modelo trata de prevenir y anticipar las dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del estudiante a la intervención. En este sentido, todo alumnado debe ser evaluado tempranamente tratando de distinguir aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños/as con riesgo); y a continuación debe llevarse un control de la respuesta del alumno/a a la intervención para la mejora de sus habilidades, la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn y Fuchs, 2003). Aquellos/as estudiantes que no respondan a la intervención científica serán remitidos para ser evaluados por los equipos de orientación.
2. Se incluyen *especificaciones de gravedad*, que comprenden el nivel y la duración de la ayuda necesaria para un aprendizaje eficaz. Estas evaluaciones pueden promover importantes colaboraciones entre los profesionales y los investigadores, así como sensibilizar a los equipos multidisciplinares de las implicaciones educativas de sus recomendaciones.

De ambos cambios, el más sustancial es la supresión del modelo basado en la discrepancia CI-rendimiento por un modelo RTI. Según Jiménez (2012) para una correcta implementación de este modelo es necesario:

- Evaluar tempranamente (5-7 años) al alumno/a para determinar si presenta “alto riesgo”.
- Implementar programas de intervención preventiva basados en la investigación científica, y de larga duración.
- Monitorizar el progreso de aprendizaje del alumno/a.

El nuevo modelo, por tanto, resalta la importancia de una intervención preventiva, basada en evaluaciones tempranas con objeto de determinar la presencia o ausencia de padecer un determinado trastorno. Debido a ello, este trabajo se plantea analizar la eficacia de la variable “velocidad de nombramiento” en la detección precoz de las DAL para que los/as estudiantes categorizados como “alumnado en riesgo de padecer dificultades” sean intervenidos a edades tempranas.

El TDAH es un trastorno del comportamiento infantil, que al igual que ocurría con las DAL, posee una base genética en la que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos que se manifiestan en forma de alteraciones atencionales, impulsividad y sobreactividad motora. Se trata de un problema de falta de autocontrol, con amplias repercusiones en su desarrollo, su capacidad de aprendizaje y su ajuste social (Barkley, 1990).

Los síntomas que evidencian un TDAH pueden presentarse en su totalidad o en parte. El DSM-4-TR (APA, 2002) utilizando las dimensiones de inatención e hiperactividad-impulsividad, distingue tres subtipos:

- Combinado: cuando aparecen síntomas típicos de la dimensión de inatención unidos a una alta hiperactividad impulsividad.
- Predominantemente Inatento: se trataría de personas que se podrían llamar “TDA” (sin la “H” de hiperactividad) al cumplir todos los síntomas referentes en inatención y no presentar hiperactividad-impulsividad.
- Predominantemente Hiperactivo-Impulsivo: hablaríamos de personas donde predomina más la hiperactividad motórica y la impulsividad comportamental que los problemas de inatención.

El DSM-5 (APA, 2013), por su parte, propone nuevos cambios de los cuales cabe señalar los siguientes (Barkley, 2009):

- El TDAH figuraría hoy dentro de los llamados Trastornos del Neurodesarrollo (o Neurodevelopmental Disorders).
- Aparece una nueva categoría, el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad no clasificado (ADHD Not Else where Classified), que engloba aquellos casos en que los individuos están por debajo del umbral necesario para ser diagnosticados con TDAH.
- Se da más importancia a la función ejecutiva, es decir, se habla más de conductas estrechamente relacionadas con los componentes ejecutivos básicos de planificación, organización, memoria de trabajo, flexibilidad, impulsividad e inhibición de respuestas.
- La edad de aparición de los síntomas se eleva de los 7 hasta los 12 años de edad.
- Se elimina como criterio de exclusión el hecho de que el desorden se dé en el curso de un Trastorno del Desarrollo.
- Por último en cuanto a los subtipos clínicos, para el DSM-5 el TDAH se divide en cuatro subcategorías o presentaciones: presentación combinada, presentación predominantemente inatenta, presentación inatenta restrictiva y predominantemente hiperactiva/impulsiva.

De este modo, la sintomatología del TDAH, como cabe esperar, se evidencia en las aulas en forma de un excesivo movimiento, poca adaptación a las normas del aula, problemas de concentración ante las explicaciones del docente, problemas a la hora de relacionarse con sus compañeros/as...

Es por ello, que al igual que ocurría con las DAL (anteriormente descritas), parece necesario tratar de atajar este tipo de problemáticas a través de programas adaptados a las necesidades de los diferentes estudiantes. Para ello, se requiere de indicadores que identifiquen niños/as en riesgo de padecer TDAH, pues la mayoría de pruebas utilizadas para evaluar la atención y la lectura, únicamente permiten su aplicación a partir de los 8 años en adelante, procrastinando, de esta forma, la intervención a edades más tardías. En este sentido, de demostrarse que la velocidad de nombramiento tiene la capacidad de detectar TDAH a edades precoces, traería consigo grandes ventajas al permitir una intervención temprana en el alumnado.

Investigaciones previas sobre la velocidad de nombramiento

La velocidad de nombramiento está relacionada con los errores y tiempos de latencia en el reconocimiento de palabras de alta y media frecuencia (Bowers, 1993; Bowers & Swanson, 1991). De la misma forma que ocurre con el déficit fonológico, el déficit en la velocidad de nombrar parece persistir desde la etapa infantil (Wolf et al., 1986) hasta la edad adulta (Pennington et al., 1990) en personas que padecen de DAL. Estudios previos indican que los estudiantes con DAL tienen dificultades para acceder y nombrar rápidamente estímulos visuales (Geschwind, 1982; Felton et al., 1987; Liberman & Shankweiler, 1991; Näslund & Scheneider, 1991; Fawcet & Nicolson, 1994; Watson & Willows, 1995; Van den Bos, 1998).

Estudios más recientes apuntan en la misma dirección, afirmando que la velocidad de nombrado predice la exactitud y fluidez en la lectura de palabras y pseudopalabras (Landerl & Wimmer, 2008; Moll et al., 2009). Además, se ha evidenciado una alta correlación entre la velocidad de nombramiento y la comprensión de textos (Arnell et al., 2009; Georgiou et al., 2009), así como entre la velocidad de nombrado y la velocidad lectora de un texto (Georgiou et al., 2009).

A este respecto, uno de los estudios más relevantes de los últimos años viene de la mano de Clikeman et al. (2000), quienes al comparar la ejecución de las pruebas RAN/RAS en tres grupos (un grupo control, un grupo con DAL y un grupo con TDAH), comprobó que los estudiantes con DAL presentaban una menor velocidad de nombramiento (reflejada en mayor lentitud) en las tareas de denominación de letras y números, cometiendo más errores que el grupo control y el grupo con TDAH. Tales estudios, están basados en la hipótesis del déficit en la velocidad de procesamiento, donde se sostiene que una persona con dificultades lectoras no puede activar la velocidad necesaria para captar los patrones de las letras que concurren frecuentemente en el lenguaje escrito (Bowers & Newby-Clark, 2002).

Por otro lado, aunque en menor proporción, también existen estudios que han tratado de correlacionar la baja velocidad de denominación con el TDAH. Muchos de ellos (Clikeman, 2000; Rucklidge & Tannock, 2002) señalan que los/as estudiantes con TDAH obtienen malas puntuaciones (lenta velocidad a la hora de denominar) en las tareas de denominación de figuras y colores. Dato que más tarde sostienen y amplían Roessner et al. (2008), quienes analizando de una forma más profunda la eficacia diagnóstica del tiempo de denominación en estudiantes con TDAH, comprobaron que los peores resultados eran en la tarea de denominación de colores y específicamente mostrarían mayores dificultades en el eje amarillo-azul (a la hora de denominar los colores amarillo y azul) que en el eje rojo-verde (cuando denominan los colores rojo y verde).

De este modo, la velocidad de nombramiento ha mostrado ser capaz de detectar precozmente las dificultades lectoras y atencionales, según se utilicen unos estímulos u otros. Esta circunstancia podría ser explicada por la alta comorbilidad de ambos trastornos siendo necesario evaluar las DAL en todo estudiante con TDAH y el TDAH en todo estudiante con DAL. En líneas generales, los estudios confirman que entre un 8% y un 39% de los niños/as con TDAH, presentan también DAL (Artigas-Pallares, 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2003; Zamora, 2009). Este alto porcentaje, se debe entre otras razones, a que ambos trastornos tienen en común la presencia de un déficit en las funciones ejecutivas básicas (como la memoria de trabajo, el bajo control inhibitorio y la velocidad de procesamiento) que comprenden diferentes estructuras corticales como son: la corteza parietal posterior, la corteza occipito temporal, el área de Broca,... (Willcutt et al., 2005)

La mayor parte de estas investigaciones, han analizado la variable “velocidad de nombramiento”, a través de la técnica de Denckla y Rudel (1976), denominada Rapid Automated Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests (en adelante, RAN/RAS). Se trata de una prueba de velocidad de nombramiento que refleja tres décadas de evidencia clínica y de investigación en varias partes del mundo como Estados Unidos, Canadá, Europa, Israel, Asia y Australia, que han examinado la relación entre la velocidad de procesamiento y la lectura. Tales evidencias demostradas en la investigación y sumadas al hecho de que las pruebas son sencillas, divertidas y rápidas de administrar (con una duración de cinco a diez minutos para el total de las pruebas) hace posible la incorporación a cualquier batería de predicción o evaluación de diagnóstico de la lengua oral y escrita desde los cinco de edad hasta la edad adulta.

Dicha prueba se compone de cuatro pruebas rápidas de nombramiento de estímulos (letras, números, colores, figuras) y dos pruebas alternantes rápidas de nombramiento de estímulos (2-Set letras y números y 3-SET letras, números y colores). Las pruebas de letras, números, colores y figuras se componen de estímulos de alta frecuencia que se repiten diez veces al azar en una matriz de cinco filas con un total de cincuenta estímulos. Por otro lado, las dos últimas pruebas: una compuesta por letras y números; y otra por letras, números y colores se compone de 10 y 15 estímulos respectivamente, todos ellos de alta frecuencia que se repiten de forma aleatoria en una matriz de cinco filas con un total de cincuenta estímulos.

En todas las pruebas, al sujeto se le pide que nombre cada estímulo lo más rápido posible sin cometer ningún error. Las puntuaciones directas, se basan en la cantidad de tiempo requerido (Raw Score) para nombrar todos los estímulos en cada prueba y no se tienen en cuenta los errores y vacilaciones durante la ejecución de la misma (esto solo serviría a título informativo para el profesional).

Esta prueba ha sido normalizada en 1.461 personas en 26 estados, de tal modo, que la aplicación de la prueba es adecuada para las personas con edades comprendidas entre 5-0 (cinco años) y 18-11 (dieciocho años y 11 meses). La administración del conjunto de las seis pruebas, por lo general, lleva alrededor de cinco a diez minutos, en función de la edad, el estado de la lengua (primera o segunda lengua), y las habilidades de lectura de los niños/as.

Durante la ejecución de la misma, se ponen en marcha siete procesos relacionados entre sí e involucrados en el nombramiento rápido de estímulos (Wolf y Denckla, 2005), a saber:

- Procesos atencionales.
- Procesos visuales responsables de la función de detección inicial, la discriminación visual y la identificación de patrones
- La integración de elementos visuales e información almacenados patrón con representaciones ortográficas
- La integración de visual y de la información almacenada de tipo ortográfica para pasar a representaciones fonológicas.
- El acceso y la recuperación de etiquetas fonológicas.
- La activación e integración de la información semántica y conceptual.
- La activación motora que conduce a la articulación.

Algunos de estos procesos se encuentran mermados cuando los/as estudiantes padecen de TDAH y/o DAL, manifestándose en forma de velocidades de nombramiento lentas. De este modo, tal y como han demostrado estudios de habla inglesa, el conjunto de las tareas de denominación que componen la prueba RAN/RAS sirven para detectar las dificultades lectoras a edades tempranas (Norton & Wolf, 2012), mientras que solo algunas tareas que componen esta prueba (tareas de denominación de figuras y colores) detectarían la presencia o ausencia de TDAH. Sin embargo, tales resultados no son extrapolables a población de lengua castellana, y de ahí la motivación para llevar a cabo el presente estudio.

2.2.3. *Objetivos e hipótesis*

Los objetivos del presente estudio, en función de la revisión realizada sobre los estudios precedentes acerca de la velocidad de nombramiento utilizando la prueba RAN/RAS (*Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests*) son los siguientes:

1. Analizar las diferencias entre los grupos (grupo control, DAL, TDAH y TDAH+DAL) en los resultados de las prueba RAN/RAS. La hipótesis que se plantea es que las peores puntuaciones o tiempo de denominación lento se esperan para los grupos con DAL y TDAH+DAL, mientras que las mejores puntuaciones o tiempo de denominación rápidos los tendría el grupo control.
2. Analizar si hay correlación entre las diferentes tareas del RAN/RAS con los diferentes tipos de errores presentes en el TALE. La hipótesis de tal objetivo, se basa en una relación directa entre los tiempos de denominación y el número de errores, según la cual: a mayores tiempos de denominación en las tareas del RAN/RAS, mayores serán el número de los diferentes tipos de errores que tiene en cuenta el TALE. Es decir, se espera una correlación entre la lentitud en la denominación que tiene en cuenta la prueba RAN/RAS y el número de errores que no tiene en cuenta esta prueba pero sí el TALE.
3. Identificar la eficacia diagnóstica de la prueba RAN/RAS en función de la edad de los estudiantes. La hipótesis de este objetivo sostiene, que al igual que afirmaban estudios en otras lenguas, la velocidad de nombramiento sea un predictor más eficaz a edades tempranas que tardías.

2.2.4. *Diseño metodológico*

Participantes

Participaron en este trabajo 56 estudiantes procedentes de cinco colegios públicos del Principado de Asturias, pertenecientes a 3° de EI y 1°-4° EP (tabla 1). Los/as estudiantes de la muestra se distribuyeron de la siguiente forma: 8 estudiantes en 3° de EI, 12 en 1° de EP, 16 en 2° de EP, 8 en 3° de EP y 12 en 4° de EP. Por género, hay 29 niños (51,8%) y 27 niñas (48,2%), de edades comprendidas entre los 5 y los 10 años ($M=10,10$; $DT=3,15$) y con una CI medio de 98,74 ($DT=11,58$), que fueron remitidos al EOEP para una evaluación psicopedagógica. La medida del CI, se obtuvo mediante la escala WISC-IV (Weschler, 2005), eliminando aquellos estudiantes con un CI inferior a 80 y superior a 130.

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas de los Cocientes Intelectuales (CI) y la edad para los cuatro grupos utilizados.*

| Grupos | CI | | | EDAD | |
|----------------------|-----------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| 1. Control | 20 | 99.55 | 1.23 | 8.05 | 1.09 |
| 2. DAL | 8 | 101.37 | 4.83 | 7.50 | 1.69 |
| 3. TDAH | 11 | 98.00 | 14.83 | 7.18 | 1.53 |
| 4. TDAH+DAL | 17 | 94.88 | 13.15 | 7.41 | 1.50 |
| Muestra Total | 56 | 98.09 | 11.62 | 7.61 | 1.41 |

Para llevar a cabo el presente estudio, la muestra ha sido dividida en cuatro grupos en función de su diagnóstico previo: grupo control ($n=20$; 35,7%), Dificultades Lectoras-DAL- ($n=8$; 14,3%), Trastorno por Déficit de Atención en Hiperactividad-TDAH ($n=11$; 19,6%) y TDAH+Dificultades Lectoras-TDAH+DAL- ($n=17$; 30,4%). Asimismo, conviene señalar que todos los participantes, al ser remitidos al equipo psicopedagógico para su evaluación, no habían recibido ningún tipo de medicación en el momento de la evaluación

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) indican que no existen diferencias entre grupos estadísticamente significativas respecto al CI ($p=.533$), y la edad ($p=.348$).

Instrumentos

Además de la prueba RAN/RAS, anteriormente descrita, donde se ha tenido en cuenta el tiempo (en segundos) necesario para denominar diferentes estímulos, también se han utilizado otros instrumentos para medir su cociente intelectual, atención, habilidades lectoras... En este sentido, a continuación se presentan las pruebas utilizadas en el presente estudio separadas por áreas de evaluación:

Pruebas de evaluación de las dificultades lectoras:

- Test de Análisis de la Lectoescritura -TALE- (Toro y Cervera, 1995): es una prueba de rendimiento que trata de determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura de cualquier estudiante en un momento dado de su escolaridad.

Variables que se han tenido en cuenta: omisiones, adiciones, sustituciones, inversiones y rotaciones.

Pruebas para medir el CI de los estudiantes:

- Wechsler Intelligence Scale for Children -WISC-IV- (Wechsler, 2005): es una prueba psicométrica de evaluación de la capacidad cognitiva. Evalúa la inteligencia general (CI), la inteligencia verbal y la inteligencia manipulativa. En esta investigación sólo se incorporarán al estudio los estudiantes cuyo CI se sitúe entre 85-120.

Las variables a tener en cuenta han sido: CI general, verbal y manipulativo.

Pruebas para evaluar problemas atencionales:

- Escala de Evaluación del Déficit de Atención con Hiperactividad-EDAH- (Farré y Narbona, 1998): la evaluación de los síntomas del TDAH se lleva a cabo con esta escala en sus dos formas (escala para profesores y para padres). La escala EDAH está formada por 20 ítems que nos aportan información acerca del déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, permitiéndonos también distinguir entre TDAH predominantemente hiperactivo-impulsivo o inatento. Se considera que existe déficit de atención e hiperactividad-impulsividad cuando la puntuación en una de las subescalas es superior al 90%.

Variables a tener en cuenta: EDAH.H (puntuación en ítems de hiperactividad), EDAH.DA (puntuación en ítems que miden déficit de atención) y EDAH.TDAH (puntuación en ítems que miden TDAH).

Diseño

Se utilizó un diseño comparativo-descriptivo correlacional ex-post-facto, con 3 grupos con diagnósticos específicos de TDAH y DAL, además de un grupo control. Uno de los factores era la presencia o no de TDAH, y el otro la presencia o no de DA en la lectura, con lo que se formaron 4 grupos: (TDAH, DAL y TDAH+DAL, así como un grupo control). De este modo, se pretende ver las diferencias en las distintas variables dependientes entre los grupos formados.

Procedimiento

La muestra provenía del EOEP general de Oviedo, donde se tenían en cuenta los resultados en las diferentes pruebas (WISC-IV, D-2, TALE, EDAH...). Una vez diagnosticados, se clasificó en cuatro grupos a los participantes (DAL, TDAH, TDAH+DAL y Grupo Control) y a continuación, una vez firmado el consentimiento de los padres, se realizó la evaluación de los estudiantes mediante la prueba RAN/RAS con el objetivo de observar las diferencias de ejecución en cada uno de los grupos, así como las correlaciones de ésta con las pruebas anteriormente empleadas en el diagnóstico.

Con la finalidad de asegurar el diagnóstico de TDAH, se utilizó la Escala EDAH. Como se puede ver en la tabla 2, los grupos de TDAH y TDAH+DAL tienen una media superior al grupo control y el grupo con DAL. Además, si comparamos el grupo TDAH con el TDAH+DAL, la media es mayor en éste último. Tras el análisis de los efectos intersujetos, los resultados aportados por el Análisis Multivariado de la Covarianza (en adelante, MANCOVA) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de estudiantes ($\lambda = .652$; $F_{(3,52)} = 2,449$; $p = .014$; $\eta^2 = .133$), observándose diferencias significativas en los tres índices de la escala EDAH: Hiperactividad (EDAH.H) ($F_{(3,52)} = 2,725$; $p = .049$; $\eta^2 = .128$); déficit de atención (EDAH.DA) ($F_{(3,52)} = 4,686$; $p = .005$; $\eta^2 = .230$); y la combinación de ambas dificultades atencionales e hiperactividad (EDAH.TDAH) ($F_{(3,52)} = 3,387$; $p = .025$; $\eta^2 = .172$).

Tabla 2: Medias y desviaciones típicas de los resultados en la escala EDAH para los cuatro grupos utilizados

| Grupos | EDAH.H | | EDAH.DA | | EDAH.TDAH | | |
|----------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | n | M | DT | M | DT | M | DT |
| Control | 20 | 75.50 | 22.41 | 73.50 | 23.60 | 82.74 | 21.73 |
| DAL | 8 | 56.50 | 30.29 | 74.18 | 20.19 | 63.13 | 27.37 |
| TDAH | 11 | 84.00 | 22.51 | 95.06 | 4.28 | 85.91 | 20.80 |
| TDAH+DAL | 17 | 80.18 | 25.33 | 86.31 | 5.87 | 92.41 | 13.92 |
| Muestra Total | 56 | 78.00 | 25.54 | 73.50 | 18.17 | 83.51 | 21.91 |

Nota: EDAH.H=media en la escala EDAH de las puntuaciones en hiperactividad; EDAH.DA= media en la escala EDAH de en las puntuaciones en Déficit de Atención; y EDAH.TDAH= media en la escala EDAH en las puntuaciones en TDAH.

Por otro lado, respecto al diagnóstico de las dificultades lectoras, se ha considerado la presencia de éstas teniendo en cuenta los siguientes criterios (Jiménez et al., 2008): (a) bajo rendimiento en un test de lectura, (b) bajo rendimiento académico en la lectura utilizando la clasificación de un informe del profesor y un rendimiento medio en otras áreas académicas (por ejemplo, la aritmética) y (c) una puntuación superior a 80 en un test de inteligencia, concretamente el WISC-IV (Wechsler, 2005), descartando aquellos estudiantes con puntuaciones superiores a 130 e inferiores a 80.

Análisis de datos

Se utilizó para el análisis de los datos el paquete estadístico SPSS 19.0. Las medidas dependientes fueron analizadas con el MANCOVA y el Análisis Univariado de la Covarianza (en adelante, ANCOVA), introduciendo como covariables el CI y la edad. Este proceso se llevó a cabo por separado, dependiendo de la procedencia de las variables dependientes y la edad. Además, también se han llevado a cabo estudios correlacionales, con el fin de obtener resultados que muestren las relaciones existentes entre el tiempo de denominación de las tareas del RAN/RAS y los errores presentes en el TALE.

2.2.5. Resultados

Como se puede ver en la tabla 3, las medias en cada una de las tareas del RAN/RAS son más altas en los grupos DAL y/o TDAH, que en el grupo Control.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de las diferentes medidas del RAN/RAS en los cuatro grupos utilizados.

| Grupos | Tareas RAN/RAS | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Figuras | | | Colores | | Números | | Letras | | LN | | LNC | |
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Control | 20 | 48.25 | 8.86 | 46.15 | 8.04 | 29.85 | 13.83 | 31.95 | 6.75 | 34.25 | 6.03 | 37.70 | 11.24 |
| DAL | 8 | 65.88 | 21.60 | 91.88 | 49.34 | 56.88 | 39.55 | 63.13 | 50.60 | 73.78 | 58.26 | 75.50 | 50.48 |
| TDAH | 11 | 74.18 | 20.03 | 71.18 | 27.63 | 45.00 | 30.15 | 45.18 | 22.25 | 57.91 | 32.05 | 63.18 | 32.76 |
| TDAH+DAL | 17 | 61.53 | 19.56 | 69.53 | 24.22 | 46.65 | 24.26 | 52.12 | 28.58 | 62.29 | 32.24 | 65.59 | 29.34 |
| Muestra Total | 56 | 59.89 | 19.15 | 65.88 | 30.18 | 41.79 | 26.35 | 45.13 | 28.19 | 53.07 | 34.01 | 56.57 | 32.08 |

Nota: LN= tarea de denominación de letras y números; LNC= tarea de denominación de letras, números y colores.

Realizado el MANCOVA y teniendo como covariables el CI y la edad, se comprobó que existen diferencias estadísticamente significativas en los cuatro grupos con respecto a los resultados en la prueba RAN/RAS ($\lambda = .471$; $F_{(3,52)} = 2,165$; $p = .007$; $\eta^2 = .222$).

En cuanto a los análisis de los efectos intersujetos, los resultados aportados por el MANCOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas de denominación formadas por: figuras ($F_{(3,52)} = 5,253$; $p = .003$; $\eta^2 = .240$); colores ($F_{(3,52)} = 7,556$; $p = .000$; $\eta^2 = .312$); letras ($F_{(3,52)} = 2,954$; $p = .041$; $\eta^2 = .151$); letras y números ($F_{(3,52)} = 3,645$; $p = .019$; $\eta^2 = .179$) y letras, números y colores ($F_{(3,52)} = 4,137$; $p = .011$; $\eta^2 = .199$).

Asimismo, como muestra la tabla 4, las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes grupos diagnósticos:

- Entre el grupo Control y el grupo con DAL en la tareas de denominación compuesta por colores y las dos últimas tareas compuestas por estímulos alternantes (2-Set letras y números y 3-SET letras, números y colores).
- Entre el grupo Control y el grupo con TDAH en las tareas de denominación compuestas por figuras y colores de forma aislada.
- Entre el grupo Control y el grupo con TDAH+DAL en la última tarea compuesta por estímulos alternantes (3-SET letras, números y colores).

Tabla 4. Diferencias de medias (Comparaciones múltiples de Scheffé) para los cuatro grupos utilizados.

| Variables | DAL vs. Control | | TDAH vs. Control | | TDAH+DAL vs. Control | | TDAH vs. DAL | | DAL vs. TDAH+DAL | | TDAH vs. TDAH+DAL | |
|----------------------------|-----------------|------|------------------|------|----------------------|------|--------------|------|------------------|------|-------------------|------|
| | MD | p | MD | p | MD | p | MD | p | MD | p | MD | p |
| <i>Text-based measures</i> | | | | | | | | | | | | |
| Figuras | 17.63 | .116 | 25.93* | .002 | 13.28 | .143 | 8.31 | .774 | 4.35 | .948 | 12.65 | .303 |
| Colores | 45.73* | .002 | 31.03* | .026 | 23.38 | .072 | -14.69 | .690 | 22.35 | .273 | 7.65 | .901 |
| Números | 27.03 | .100 | 15.15 | .470 | 16.80 | .265 | -11.88 | .794 | 10.23 | .826 | -1.65 | .999 |
| Letras | 31.18 | .061 | 13.23 | .628 | 20.17 | .166 | -17.94 | .555 | 11.01 | .818 | -6.94 | .928 |
| LN | 39.62* | .038 | 23.66 | .271 | 28.04 | .075 | -15.97 | .755 | 11.58 | .864 | -19.84 | .127 |
| LNC | 37.80* | .032 | 25.48 | .162 | 27.89* | .049 | -12.32 | .845 | 9.91 | .891 | -2.41 | .997 |

Nota: LN= tarea de denominación de letras y números; LNC= denominación de letras, números y colores.
* p<.05.

Por otro lado, como se observa en la tabla 5 se detectaron correlaciones significativas entre las puntuaciones directas (tiempo de denominación) del conjunto de las tareas del RAN/RAS y los errores por inversión y/o rotación presentes en el TALE.

Tabla 5. Correlaciones entre los tiempos de denominación de las diferentes tareas del RAN/RAS y los distintos tipos de Errores en el TALE.

| Tareas RAN/RAS | | Errores TALE | | | | |
|----------------|------------------------|--------------|-----------|---------------|-------------|------------|
| | | Omisiones | Adiciones | Sustituciones | Inversiones | Rotaciones |
| Figuras | Correlación de Pearson | .064 | .177 | .142 | .257 | .296* |
| | Sig. (bilateral) | .658 | .417 | .322 | .074 | .039 |
| Colores | Correlación de Pearson | .053 | .105 | .214 | .274 | .464** |
| | Sig. (bilateral) | .712 | .468 | .131 | .057 | .001 |
| Números | Correlación de Pearson | .135 | .215 | .097 | .335* | .291* |
| | Sig. (bilateral) | .349 | .134 | .499 | .019 | .043 |
| Letras | Correlación de Pearson | .155 | .237 | .059 | .365** | .393** |
| | Sig. (bilateral) | .282 | .098 | .683 | .010 | .005 |
| LN | Correlación de Pearson | .140 | .243 | .114 | .368** | .413** |
| | Sig. (bilateral) | .332 | .088 | .424 | .006 | .003 |
| LNC | Correlación de Pearson | .149 | .239 | .166 | .352* | .458** |
| | Sig. (bilateral) | .302 | .095 | .244 | .013 | .001 |
| n | | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 |

Nota: LN= tarea de letras y números; LNC= tarea de letras, números y colores.

Finalmente, con el fin de constatar si la prueba RAN/RAS es más eficaz en edades tempranas, se dividió la muestra en dos grupos según el curso escolar, quedando de este modo: un grupo formado por estudiantes de 3° de EI y primero y segundo de EP, y otro formado por alumnado de 3° y 4° de EP; donde se constataron los siguientes resultados:

Grupo formado por alumnado de 3° de EI y primeros dos cursos de EP,

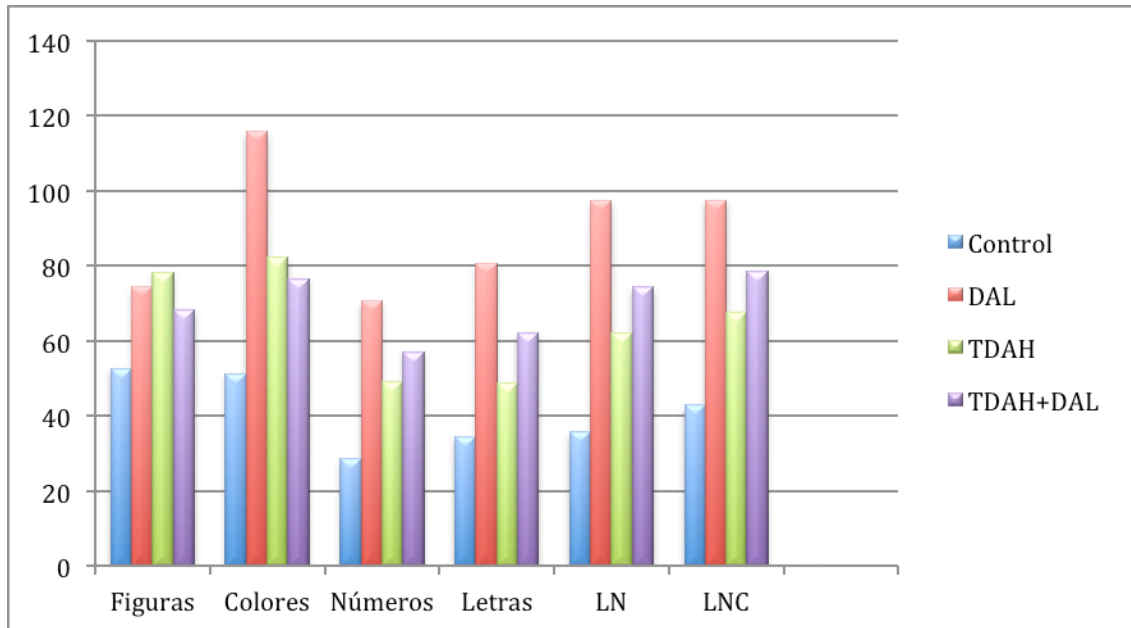
Este grupo, como muestra la tabla 6, estaba compuesto por 17 niños (51,4%) y 18 niñas (48,6%), de edades comprendidas entre 5 y 8 años ($M=7,42$; $DT=1,28$) y con una media de CI del 99.6 ($DT=13,50$); no existiendo diferencias entre grupos estadísticamente significativas respecto al CI ($p=.841$) y la edad ($p=.258$).

Tabla 6: Medias del Cociente Intelectual (CI) y edad para los cuatro grupos utilizados.

| Grupos | CI | | | EDAD | |
|----------------------|-----------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | n | M | DT | M | DT |
| 1. Control | 11 | 97.91 | 12.08 | 7.27 | .65 |
| 2. DAL | 5 | 103.80 | 4.08 | 6.40 | .89 |
| 3. TDAH | 9 | 99.78 | 15.79 | 6.89 | 1.17 |
| 4. TDAH+DAL | 10 | 97.30 | 16.72 | 6.50 | 1.18 |
| Muestra Total | 35 | 99.06 | 13.50 | 6.83 | 1.01 |

Realizado el MANCOVA y teniendo como covariables el CI y la edad, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la prueba RAN/RAS entre los diferentes grupos utilizados ($\lambda = .902$; $F_{(3,31)} = 1,864$; $p = .032$; $\eta^2 = .301$). En este sentido, como se puede ver en la figura 1, el grupo control tiene las menores puntuaciones en la totalidad de las pruebas (menores tiempos de denominación, y por tanto mejores puntuaciones), y el grupo con DAL es el que ha obtenido las mayores puntuaciones en las distintas tareas (mayores tiempos de denominación, y por tanto peores puntuaciones).

Figura 1. Medias en las tareas RAN/RAS para los cuatro grupos utilizados pertenecientes a 3^oEI y primeros cursos de EP.



Nota: eje vertical= tiempo invertido en la denominación de estímulos; eje horizontal= estímulos que componen la prueba RAN/RAS; LN=letras y números, LNC= letras, números y colores.

En cuanto a los análisis de los efectos intersujetos ofrecidos por el MANCOVA, se observan diferencias estadísticamente significativas en las tareas de denominación formadas por: figuras ($F_{(3,31)} = 2,821$; $p = .049$; $\eta^2 = .226$); colores ($F_{(3,31)} = 5,644$; $p = .004$; $\eta^2 = .369$); y letras y números ($F_{(3,31)} = 2,849$; $p = .05$; $\eta^2 = .228$).

Los resultados obtenidos mediante las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé indican que hay diferencias estadísticamente significativas en las diferentes tareas del RAN/RAS, entre diferentes grupos diagnósticos :

- En la tarea de denominación de figuras entre el grupo control y el grupo con TDAH ($I-J = -25,47$; $p = .042$).
- En la tarea de denominación de colores entre el grupo control y el grupo con DAL ($I-J = -64,44$; $p = .001$).
- En la tarea de denominación de letras y números entre el grupo control y el grupo con DAL ($I-J = -61,58$; $p = .025$).
- Y finalmente, en la tarea de denominación de letras, números y colores entre el grupo control y el grupo con DAL ($I-J = -54,69$; $p = .030$).

Grupo formado por alumnado de 3º y 4º de EP.

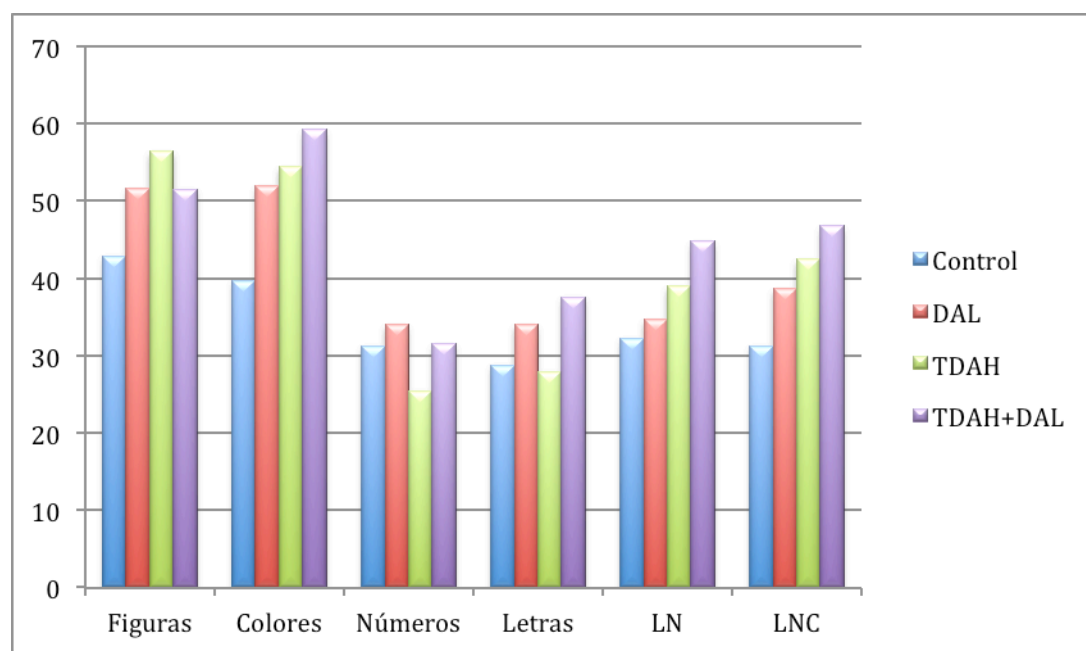
Este grupo, como se muestra en la tabla 7, está compuesto por 11 niños (52,4%) y 10 niñas (47,6%), de edades comprendidas entre 8 y 10 años ($M=8,95$ $DT=0,67$) y con una media de CI de 96.48 ($DT=7,55$); existiendo diferencias ligeramente significativas entre grupos respecto al CI ($p=.019$) y no existiendo diferencias significativas con respecto a la edad ($p=.476$).

Tabla 7: *Medias del Cociente Intelectual (CI) y edad para los cuatro grupos utilizados.*

| Grupos | CI | | | EDAD | |
|----------------------|-----------|--------------|-------------|-------------|------------|
| | n | M | DT | M | DT |
| 1. Control | 9 | 101.56 | 7.62 | 9.00 | .71 |
| 2. DAL | 3 | 97.33 | 3.05 | 9.33 | .58 |
| 3. TDAH | 2 | 90.00 | 7.07 | 9.00 | .00 |
| 4. TDAH+DAL | 7 | 91.43 | 4.28 | 8.71 | .76 |
| Muestra Total | 21 | 96.48 | 7.55 | 8.95 | .67 |

En esta muestra, como se refleja en la figura 2, las diferencias entre las medias de los diferentes grupos no se hacen tan evidentes como en el grupo anterior. Sin embargo, en líneas generales el grupo con TDAH+DAL se sitúa por encima del resto de grupos (sobre todo en las tareas de denominación de colores y figuras).

Figura 2. *Medias en las tareas RAN/RAS para los/as estudiantes pertenecientes a 3º y 4º de EP.*



Nota: eje vertical= tiempo invertido en la denominación de estímulos; eje horizontal= estímulos que componen la prueba RAN/RAS; LN=letras y números, LNC= letras, números y colores.

Realizado el MANCOVA para esta muestra, no se observan diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la prueba RAN/RAS entre los diferentes grupos utilizados ($\lambda = .157$; $F_{(3,18)} = 1,311$; $p = .238$; $\eta^2 = .396$). De este modo se realizó un ANCOVA, con el fin de observar si alguna de las tareas del RAN/RAS por sí sola detectaba adecuadamente las dificultades lectoras y/o atencionales, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en la tarea de denominación de estímulos alternantes formada por letras, números y colores ($F_{(3,18)} = 3,547$; $p = .040$; $\eta^2 = .415$).

Finalmente, los resultados obtenidos mediante las pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé indican que hay diferencias estadísticamente significativas en la tarea de estímulos alternantes entre el grupo control y el grupo comórbido con TDAH+DAL ($I-J = -15.52$; $p = .013$).

2.2.6. *Conclusiones e implicaciones educativas*

La finalidad última del presente estudio versa en comprobar si la velocidad de nombramiento detecta a edades tempranas las dificultades lectoras y atencionales. Si bien, en las páginas previas se destacaban diferentes investigaciones en lengua inglesa, apenas existen estudios que hayan investigado la velocidad de nombramiento en lengua castellana. Con este fin, se realizó un MANCOVA donde se observaron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la prueba RAN/RAS entre los cuatro grupos utilizados. Tales resultados, mostraron como los/as estudiantes con dificultades lectoras y/o atencionales obtienen mayores tiempos de denominación que aquellos/as estudiantes que no presentan ningún tipo de dificultad. Esto es debido, a que si bien los estímulos a denominar son familiares para los/as estudiantes, el hecho de presentarlos en forma de matriz y de manera aleatoria aumenta el grado de dificultad de la tarea. En este sentido, la denominación de estímulos dispuestos al azar requiere de recursos cognitivos extra, dando lugar a una ligera disminución de la velocidad de nombramiento en el grupo control y significativamente mayor (más enlentecimiento a la hora de denominar) en aquellos grupos que presentan dificultades como el grupo con DAL o el grupo comórbido (TDAH+DAL).

Una vez que se han detectado diferencias significativas entre los grupos, gracias a las comparaciones múltiples de Scheffé, se ha encontrado (para la presente muestra) que las tareas de denominación formadas por figuras y colores detectaron de un modo eficaz la presencia o ausencia del TDAH. La razón principal por la que estos estímulos (figuras y colores) a diferencia del resto (letras y números) sirven para medir las dificultades atencionales, se encuentra en que si bien las letras y los números se automatizan con el paso de los años, la denominación de figuras y colores no llega a automatizarse e implica recursos atencionales extra que se hacen evidentes con velocidades de nombramiento lentas.

Asimismo, al igual que se ha hecho con el TDAH, también se ha analizado qué estímulos tienen una mayor capacidad diagnóstica para detectar las dificultades lectoras. Con este propósito, se observó que las pruebas formadas por estímulos alternantes (letras, números y colores ordenados al azar en una matriz) fueron las más eficaces a la hora de detectar las dificultades lectoras. Tales resultados se deben a que los/as estudiantes con DAL presentan un claro déficit en el acceso y la recuperación de etiquetas fonológicas que se hace evidente en todos los estímulos.

De este modo, teniendo en cuenta resultados derivados de los diferentes análisis, la velocidad de nombramiento podría utilizarse en los centros educativos a edades tempranas (desde 3º de EI en adelante) para detectar precozmente alumnado en riesgo de padecer dificultades lectoras y/o atencionales, y diseñar una intervención temprana que tenga en cuenta a los diferentes profesionales (maestro en pedagogía terapéutica, maestro en audición y lenguaje, tutor/a...) con el fin de disminuir estas dificultades en futuros cursos.

Por lo que se refiere a los estudios correlacionales, se han aportado datos relevantes sobre la relación entre la velocidad de denominación y los errores presentes en la lectura. Dichos estudios, mostraron altas correlaciones entre los errores de inversión y rotación y los tiempos de denominación. Es decir, el alumnado que mostraba una velocidad de nombramiento más lento presentó mayores errores de inversión y rotación. De este modo, se confirma para la muestra utilizada, que los procesos superficiales de la lectura (fluidez lectora, velocidad lectora, velocidad de denominación...) están estrechamente relacionados con los procesos más profundos (diferentes tipos de errores en la lectura).

Por otro lado, con la intención de analizar si la variable velocidad de nombramiento se ve influida por la edad del alumnado, se dividió la muestra en dos grupos diferenciados: uno formado por estudiantes de 3º EI y 1º y 2º de EP (que llamaremos Grupo 1); y otro formado por estudiantes de 3º y 4º de EP (que llamaremos Grupo 2). De esta forma, Al realizar el MANCOVA se observó como en el Grupo 1 había diferencias estadísticamente significativas que no se percibían en el Grupo 2. Es decir, la prueba RAN/RAS basada en la velocidad de nombramiento, es más eficaz en la detección de dificultades lectoras y atencionales a edades tempranas. Tales resultados, pueden deberse al hecho de que el RAN/RAS es una prueba sencilla para los estudiantes de 3º de EP en adelante, al haber sido entrenados desde los tres años de edad en la denominación de diferentes estímulos. Por el contrario, los estudiantes más pequeños, al no tener automatizadas las habilidades lectoras, el nivel de dificultad es más complejo y los síntomas se hacen más evidentes. De esta forma, si se tienen en cuenta los resultados de este estudio, podríamos concluir que en este caso el RAN/RAS ha sido considerablemente más eficaz en la detección de dificultades lectoras y atencionales en la población más joven (alumnado de 3ºEI y primeros dos cursos de EP), y a partir del 3º de EP en adelante las diferencias respecto al grupo control no se hacen tan evidentes.

En definitiva, teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, la velocidad de nombramiento tiene enormes implicaciones educativas, al detectar de manera temprana las dificultades lectoras y atencionales. Esto implica, que el/la orientador/a del EOEP puede hacer uso de esta variable (a través de la prueba RAN/RAS) de forma rápida y sencilla, para conocer al alumnado en riesgo de padecer estas dificultades, y posteriormente, tratar de diseñar un programa de intervención precoz con la finalidad de que tras la aplicación del mismo, muchos/as estudiantes no requieran de medidas extraordinarias, y puedan incorporarse sin problemas al grupo ordinario al que pertenecen.

Finalmente, es importante incidir en las limitaciones encontradas en el presente estudio para que éstas sean subsanadas en líneas futuras de investigación. A este respecto, una de las mayores limitaciones se encuentra en la distribución de los grupos utilizados, ya que sería necesario dividir el grupo con DAL según el tipo de dislexia que padezcan los/as estudiantes (fonológica, superficial y mixta) con objeto de comprobar si las tareas de denominación diagnostican eficazmente los diferentes tipos de dislexia o solo un tipo de la misma. Asimismo, por lo que se refiere al tamaño muestral es preciso

aumentar la muestra en futuras investigaciones, con el fin de que los datos sean extrapolables a toda España.

3. Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª Ed. Rev). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª Ed). Barcelona: Masson.
- Arnell, K. M., Joanisse, M., F., Klein, R.S., Busseri, M. & Tannock, R. (2009). Decomposing the relation between Rapid Automatized Naming (RAN) and reading ability. *Canadian Journal of experimental psychology*, 63, 173-184.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36, 68-78.
- Barkley, R.A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorders: a handbook diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de neurología*, 48(2), 101-106.
- Bowers, P.G. (1993). Text reading and rereading: Predictors of fluency beyond word recognition. *Journal of Reading Behavior*, 25, 133-153.
- Bowers, P.G. y Swanson, L.B. (1991). Naming speed deficit in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195-219
- Bowers, P.G & Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. Reading and writing. *An interdisciplinary journal*, 15, 109-126.
- Clikeman, M. S., Guy, K. & Griffin, J.D. (2000). Rapid Naming Deficits in Children and Adolescents with Reading Disabilities and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Brain and Language*, 74, 70–83.
- Conyne, R.K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1976). Rapid Automatized Naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471-479.
- Fawcet, A.J. y Nicolson, R.I. (1994). Naming speed in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 641-646.

- Felton, R. H., Wood, F. B., Brown, I. S., Campbell, S. K., & Harter, M. R. (1987). Separate verbal memory and naming deficits in attention deficit disorder and reading disability. *Brain and Language*, *31*, 171–184.
- Flynn, J. M., & Rahbar, M. H. (1994). *Prevalence of reading failure in boys compared with girls. Psychology in the Schools*, *31*(1), 66-71.
- Georgiou, G. K., Parrilla, R., Kirby, J. & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with fonological awareness, ortographic knowledge, speed of processing, and reading. *Scientific studies of reading*, *12*, 325-350.
- Georgiou, G.K., Parrilla, R. & Papadopoulos, T.C. (2008). Predictor of Word decoding and reading fluency across languages varying in ortographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 566-580
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2009). RAN components and reading development from Grade 3 to 5: What underlies their relationship? *Scientific Studies of Reading*, *13*, 508–534.
- Geschwind, N. (1982). Why Orton was right. *Annals of Dyslexia*, *32*, 13–30.
- González, R.A., & Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, *85*, 127-146.
- Hervás Avilés, R.M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- International Dyslexia Association (2002). *The Nature of Learning Disabilities*. Approved 01/07/02. IDA Policy Staments on The Reauthorization of IDEA. Consultado el 11/04/2014 en http://www.interdys.org/servlet/compose?section_id=1ypage_id=201.
- Jiménez, J.E., Hernández-Valle, I., Rodríguez, C., Guzmán, R., Díaz, A. & Ortiz, M.R. (2008). The double-deficit hypothesis in spanish developmental dyslexia. *Topics of Language Disorders*, *28*, 14-28.
- Jiménez, J.E. (2012). *Retos y perspectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención*. Universidad de la Laguna.
- Katusic, S.K., Colligan, R.C., Barbaresi, W.J., Schaid, D.J., y Jacobsen, S.J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, *76*, 1081-1092.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent ortography: An 8-years follow-up. *Journal of educational psychology*, *100*, 150-161

- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben and C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia. Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Martínez Clares, P. (2002). *La Orientación Psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Mc Wirter, E.H. (1991). Empowerment in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 69* (1), 222-227.
- Moll. K., Fussenegger, B, Willburger, E. & Landerl, K. (2009). Ran is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific studies of reading, 13*, 1-25.
- Näslund, J.C. y Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education, 4*, 375-392.
- Pennington, B.F., Van Orden, G.C., Smith, S.D., Green, P.A. y Haith, M.M. (1990). Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development, 61*(7), 1.753-1.778
- Powell, D., Stainthorp, R. & Stuart, M. (2008). *A deficit in orthographic knowledge, but not orthographic learning, in children poor at rapid automatized naming tasks*. Paper presented at the 15th Annual Meeting for the Scientific Studies of Reading, Asheville, NC.
- Repetto, E., Rus, V., & Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Roessner, V., Banaschewski, T., Fillmer-Otte, A., Becker .A, Albrecht, B., Uebel, H., Sergeant, J., Tannock & R., Rothenberger, A. (2008). Color perception deficits in co-existing attention-deficit/hyperactivity disorder and chronic tic disorders. *Journal of Neural Transmission, 115*, 235-239.
- Rucklidge, J. J., & Tannock, R. (2002). *Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender. Journal of child psychology and psychiatry, 43*(8), 988-1003.
- Santana, L.E., & Santana, P. (1998): El modelo de consulta/asesoramiento en Orientación. *Revista de Investigación Educativa, 16* (2); 59-77.
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry, 57*, 1301-1309.

- Van den Bos, K.P. (1998). IQ, phonological awareness and continuous-naming speed related to Dutch poor decoding children's performance on two word identification tests. *Dyslexia*, 4, 73-89.
- Vaughn, S. & Fuchs, D. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
- Watson, C., y Willows, D. M. (1995). Information-processing patterns in specific reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 216–231.
- Willcutt, E. G., Pennington, B.F., Boada, R., Tunick, R. A., Ognline, J., Chhabildas, N.A. & Hulslander, J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*, 27, 35-78.
- Zamora, M. M., López, G. C. H., & Gómez, L. Á. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista colombiana de psiquiatría*, 38, 34-50.

Legislación:

- Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circulas de Inicio de Curso 20^o3-2014. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2013). Proyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Consultado el 21/04/2014 en: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>