

**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

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

**Guía para la atención educativa del alumnado  
con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

**Guide for education care of students with language  
specific disorder**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Autor: Ángela García Giraldo  
Tutor: Celestino Rodríguez Pérez**

Junio 2016

## Contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>PRIMERA PARTE: REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS</b>	
1. Análisis y reflexión sobre las prácticas a partir de las materias cursadas en el Máster.	3
2. Descripción general del EOE.	11
2.1 Aspectos históricos del EOE	11
2.2 Contexto del EOE	13
2.3 Organización del EOE	15
2.4 Finalidad y funciones	16
2.5 Plan de Actuación del EOE	17
3. Contexto de referencia y características de los centros educativos donde he realizado las prácticas.	19
4. Propuestas innovadoras y de mejora.	22
<b>SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DEL PLAN DE ACTUACIÓN EN EL EOE</b>	
1. Objetivos del Plan de Actuación.	27
2. Ámbitos de intervención.	30
2.1 Apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje	31
2.2 Apoyo a la acción tutorial	36
2.3 Orientación para el Desarrollo de la Carrera	42
3. Aspectos organización interna del EOE.	46
4. Evaluación del Plan de Actuación del EOE.	49
5. Bibliografía y recursos a utilizar en el EOE.	52
<b>TERCERA PARTE: PROPUESTA DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>	
1. Diagnóstico inicial.	53
2. Justificación y objetivos de la innovación.	54
3. Marco teórico de referencia.	55
4. Desarrollo de la innovación.	78

5. Agentes implicados. _____	91
6. Evaluación y seguimiento de la innovación. _____	93
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> _____	95
<b>ANEXOS</b> _____	97

### **TABLA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1 - Distribución geográfica de los EOE generales.....	13
Ilustración 2 - Concejos en los que se trabaja desde el EOE.....	14
Ilustración 12 - Modelo ecológico de Bronfrenbrenner .....	92

## **Resumen**

El Trabajo Fin de Máster que se presenta está formado por tres partes relacionadas entre sí. La primera trata de una reflexión técnica en la que se relacionan los contenidos abordados a lo largo del curso académico con lo observado durante el periodo de prácticas; es esto lo que nos permite plantear a continuación una serie de propuestas de mejora y, a partir de las cuales, se propone en la segunda parte del trabajo un plan de actuación para un equipo de orientación educativa. El Plan está formado por quince actuaciones, de las cuales se han desarrollado seis, y siendo una de ellas de la que parte la propuesta de innovación, elaborada tras la detección de dificultades en el lenguaje en alumnos escolarizados en los centros de referencia en los que se intervino durante el Practicum. Como consecuencia, se plantea una “Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)” dirigida al profesorado, tal y como se detallará a lo largo del documento.

## **Abstract**

The Master's Thesis presented consists of three interrelated parts. The first reflection is a technique in which the content addressed throughout the academic year with what was observed during the period of practices relate; this is what allows us then raise a number of proposals for improvement and from which, it is proposed in the second part of an action plan for a team of educational guidance. The Plan consists of fifteen performances, which have developed six, one of them being the part the proposed innovation, developed after detection of language difficulties in students enrolled in the reference centers in which it was operated during the Practicum. As a result, it poses a "Guide for the educational care of students with language specific disorder" aimed at teachers, as will be detailed throughout the document.

# INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende plasmar los aprendizajes de carácter, tanto teórico como práctico, adquiridos y las competencias desarrolladas durante el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, desde la especialidad de Orientación Educativa. Álvarez y Bisquerra (1996) definen la orientación educativa como *“un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano y el desarrollo de la personalidad a lo largo de toda la vida”*. El modo de llevar a cabo esta orientación en la práctica dependerá del modelo que se adopte: el modelo clínico -counseling- (centrado en la atención individualizada, donde la entrevista es la técnica característica), el modelo de programas (propone anticiparse a los problemas, teniendo como finalidad la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona) y el modelo de consulta (tiene como marco referencial la consulta colaborativa, que permite combinar el consejo con la colaboración interprofesional con el profesorado y las familias) (Bisquerra, 2005).

Todo esto, lo he podido observar durante las prácticas del Máster, realizadas en el Equipo de Orientación Educativa de Oviedo (EOE en adelante), desde el que se atiende a colegios de educación infantil y primaria de zonas urbanas, semiurbanas y rurales. A lo largo de estas páginas se analizarán las funciones de dicho Equipo para, a raíz de esto, poder diseñar una propuesta de innovación que mejore sus actuaciones dentro de los centros escolares de referencia. Con el propósito de facilitar la lectura de este trabajo, me ha parecido conveniente dividirlo en tres partes, aunque todas ellas relacionadas entre sí. En la primera, se recoge un análisis y reflexión, donde se relacionan los contenidos teóricos recibidos a través de las materias cursadas en el Máster con el periodo de prácticas que, en mi caso, como ya he dicho anteriormente, fueron llevadas a cabo en el EOE. Además, se hará referencia también a los aspectos históricos del Equipo, al sector de referencia que atiende, la organización, su finalidad y funciones y el Plan de Actuación. A continuación, se expondrán de manera breve las características y el contexto de referencia de los centros educativos donde han tenido lugar las prácticas y, por último, se describirán propuestas de mejora a partir del análisis y reflexión realizada.

En la segunda parte, se expone el diseño de un plan de actuación para un EOE, en el que se enunciarán quince unidades de intervención, que se distribuirán entre los

tres ámbitos de actuación: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera, desarrollando dos unidades de cada uno de estos ámbitos. Estas actuaciones se formularán teniendo en cuenta: los objetivos generales, la organización interna, la evaluación y los recursos necesarios del EOE para llevarlas a cabo.

La última parte del trabajo, consiste en la elaboración de una propuesta de innovación educativa, que parte de una de las actuaciones desarrolladas anteriormente. Finalmente, adjuntaré las referencias bibliográficas consultadas y dedicaré un apartado a los anexos, con el fin de recoger todo el material utilizado para desarrollar las tareas propuestas.

## ***PRIMERA PARTE: REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS***

### **1. Análisis y reflexión sobre las prácticas a partir de las materias cursadas en el Máster.**

Me parece interesante comenzar este apartado haciendo una breve referencia histórica del Máster. Partimos de que, el actual *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional*, tiene sus orígenes en el llamado Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que era requisito indispensable en España para que los licenciados, arquitectos, ingenieros o equivalentes pudieran ejercer la enseñanza secundaria según la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

“Para enseñar, lo único decisivo es saber”; por tanto, lo primero es aprender el saber y luego aprender a enseñarlo. De esta manera, se reconoce la “profesionalización” del docente, hay que formar al profesorado, en este sentido, nuestra competencia sería la formación del profesorado del nivel secundario (Bachillerato y Formación Profesional), es aquí donde la Ley General de Educación de 1970 y la normativa que la desarrolla reconoce la obligación de una preparación pedagógica, que se considerará indispensable junto con la titulación exigida para acceder a los diversos cuerpos

docentes del profesorado. Al profesorado de nivel secundario (Bachillerato y Formación Profesional), se les separa entre las instituciones dedicadas a las formaciones científicas y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), que serán los encargados de impartir la formación pedagógica tras haber recibido el título. Se adopta así un modelo de dos ciclos:

**a) Carácter teórico que comprende temáticas exigidas:**

1. Principios, objetivos y problemática de la educación, en cuanto a aspectos históricos, sociológicos y psicológicos.
2. Términos y sistemas de innovación educativa.
3. Didácticas Especiales.

Este ciclo se compondrá de un mínimo de 150 horas de duración.

**b) Carácter práctico, también con 150 horas mínimas.**

La superación de ambos ciclos significa obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Para los profesores de Formación Profesional existe una normativa específica, basada en la misma que los de Bachillerato, pero cuyo ciclo teórico será de 100 horas, ya que no se impartirán Didácticas Especiales, solo los apartados 1 y 2, a los que nos hemos referido anteriormente. El ciclo práctico es de carácter mixto (teórico-práctico) y en él se incluyen las Didácticas Especiales y las prácticas docentes, con 80 horas. La diferenciación cuantitativa (horas) en su formación es lo que hace la distinción entre los profesores de Enseñanza Media y Bachillerato con los de Formación Profesional.

El camino recorrido por el CAP ha exigido y exige reformas. No expongo mi opinión, sobre su planteamiento y existencia, solo hago referencia a la necesidad de estar alerta ante el compromiso socio-profesional existente, que deja ver que hay que rectificar continuamente los procesos de selección profesional, exigiendo planteamientos rigurosos y globales de la capacitación profesional del profesor. Actualmente, el curso académico 2009/10 fue el primero donde no se impartió el CAP y en su lugar se implementó un Máster específico para este fin. Esto se debió a la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bolonia. Este máster es denominado *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional*. El Máster es impartido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de Oviedo. Su número de plazas es de 190, con una duración de un año (60

créditos ECTS). El requisito indispensable para acceder a las enseñanzas oficiales del Máster, sigue siendo tener un título universitario oficial español o bien un título expedido por una institución de enseñanza superior del EEES que faculte en el país expedidor del título para acceder a enseñanzas oficiales del Máster.

En el Máster que yo he realizado por la especialidad de Orientación Educativa, se imparten una serie de asignaturas que engloban y proporcionan una amplia base de conocimientos que ayudan a la hora de realizar las prácticas, aunque es, en este periodo de tiempo, cuando en realidad se aplican y se ponen en práctica. Ya finalizadas estas prácticas te das cuenta de las habilidades y competencias adquiridas y que eres capaz de dominar, pero también de los puntos débiles que aun acumulas en tu formación y, sobre todo, de esa afirmación que has escuchado a lo largo de toda tu vida académica que es “el aprendizaje a lo largo de la vida”. Antes de comenzar el análisis y la reflexión sobre las prácticas a partir de las materias cursadas en el Máster, cabe mencionar que este Máster se dirige al profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, donde la especialidad de orientación educativa tiene cabida mediante los Departamentos de Orientación. Sin embargo, otra posibilidad donde realizar las prácticas desde esta especialidad, son los Equipos de Orientación Educativa (EOEs), en los que los orientadores proporcionan ayuda y asesoramiento al alumnado de educación infantil y primaria, al profesorado..., e inciden directamente en las familias. Para poder entender el funcionamiento tanto del Departamento de Orientación como del EOE, han resultado claves las materias cursadas durante el Máster.

A continuación haré un recorrido global de todas las asignaturas, pero es importante señalar que no todas ellas han sido desarrolladas y llevadas a cabo al mismo tiempo, los conocimientos adquiridos deben ser aplicados en momentos concretos, cuando se necesitan, esto lo he visto reflejado, sobre todo, en el periodo de prácticas. Para el análisis contextual (descripción del alumnado, familias y profesorado, nivel de implicación, procedencia, entorno socioeconómico, intereses, etc.) de los centros educativos, me he apoyado en la asignatura **Sociedad, Familia y Educación**. En la primera parte de esta materia se han trabajado temas relacionados con los Derechos Humanos, el género y la educación y los estereotipos y prejuicios de género y etnia. Todos estos contenidos, a pesar de su complejidad, son imprescindibles trabajarlos desde edades muy tempranas para que puedan interiorizarse de manera correcta. Uno de



los centros donde he estado durante mis prácticas, el CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas, tiene un alto porcentaje de alumnado extranjero y de etnia gitana. Sin embargo, a pesar de la diversidad que presenta, los diferentes profesionales educativos trabajan de forma coordinada en busca de una correcta adaptación, cuyo fin es la consecución de una educación inclusiva. No cabe duda, que la buena coordinación entre todos los agentes de la comunidad educativa permite una integración e inclusión en las aulas. En la segunda parte de la asignatura se hace referencia a temas como los estilos educativos parentales, la relación familia-centro y la participación de las familias en los centros escolares. En otro de los centros donde realicé mis prácticas, el CP Virgen de Alba, ubicado en el concejo de Quirós, las familias no muestran una elevada implicación en el desarrollo de sus hijos en la escuela, lo que genera consecuencias negativas para los alumnos, como pueden ser la baja motivación, bajo rendimiento académico, problemas de autoestima..., la mayoría de estas dificultades escolares se deben a problemas sociofamiliares. Por lo cual, es necesario concienciar al profesorado sobre la implicación de las familias en los centros escolares, es decir, la buena relación familia-escuela, para caminar en la misma dirección y así conseguir un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos.

Otras de las asignaturas cursadas en el Máster han sido **Procesos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico** y **Ámbitos de la Orientación Educativa**, donde se han tratado amplios temas relacionados con la legislación y órganos precursores, tanto del los EOE como de los Departamentos de Orientación, por lo que a lo largo de mis prácticas, estos contenidos fueron de gran utilidad ya que, desde el primer momento en el que me incorporé como orientadora educativa en el Equipo, tuve que dominar la normativa en materia de educación, siendo una tarea fundamental para contextualizar y poder comprender las actuaciones que desempeña el EOE.

En la asignatura de **Procesos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico**, se abordó también el funcionamiento y organización tanto de los Departamentos de Orientación como de las Unidades o los Equipos de Orientación, diferenciando las funciones que se llevan a cabo en cada uno de ellos, así como sus ámbitos de actuación. Dicha materia es relevante para entender la Orientación Educativa y hacerse una idea de lo que nos podemos encontrar en nuestro futuro profesional y laboral. En la segunda parte de esta asignatura se trabajaron algunos temas como las

altas capacidades, la convivencia escolar y las medidas de atención a la diversidad, imprescindibles también durante mi estancia en los centros educativos. No se puede olvidar que, gracias a esta materia, he comenzado mis prácticas teniendo conocimiento sobre los diversos documentos e informes de educación y cómo se elaboran los informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización, así como poseer conocimientos sobre algunas de las pruebas o instrumentos de evaluación para el alumnado con NEAE o NEE (WISC-V, PROLEC-R, BADIG, BASS...). Durante el periodo de las prácticas, he tenido la oportunidad de afianzar y conocer aun más estos temas, a los que ya he hecho referencia en el párrafo anterior.

Por su parte, la asignatura de **Ámbitos de la Orientación Educativa**, me ha ayudado a tener una visión global de la atención a la diversidad y las dificultades de aprendizaje, lo que resulta imprescindible conocer para llevar a cabo correctamente la evaluación de un caso determinado, además de trabajar los programas de intervención para tratar esas dificultades. Se ha reflexionado también sobre la importancia de llevar a cabo planes de acción tutorial que tengan en cuenta las necesidades del centro y que fomenten la relación familia-escuela, haciendo que éstas se impliquen en aspectos de suma importancia como el adecuado desarrollo socioemocional de sus hijos.

La asignatura de **Procesos y Contextos Educativos**, es una de las que más me ha acercado a la realidad de lo que me iba a encontrar en las prácticas del Máster, ya que los temas teóricos estuvieron relacionados con las características organizativas y estructurales de las etapas educativas y funcionamiento de los centros escolares; además, se trabajaron contenidos relacionados con la interacción, comunicación y convivencia en el aula, lo que me ha servido para conocer aspectos relacionados con el clima relacional y su gestión, las habilidades docentes necesarias para responder a situaciones conflictivas y las competencias comunicativas que hay que tener en el aula y fuera de ella. Tales conocimientos son fundamentales para que el docente pueda comenzar su andadura profesional con total seguridad. En la parte práctica de la materia, se analizaron los diferentes documentos institucionales (PEC, PGA y PAT) desde un punto de vista crítico y reflexivo, para lo que fue fundamental haber tenido claro el funcionamiento de los centros educativos. Desde esta asignatura he aprendido que el ser un buen docente u orientador educativo, es algo que se consigue con el aprendizaje y la formación a lo largo de toda la vida. En los dos centros educativos que he estado de prácticas he observado que el buen maestro es aquel que muestra una gran

flexibilidad y sabe adaptarse a las necesidades del contexto. Teniendo en cuenta lo observado en los dos centros, considero necesarios cambios de perspectiva en el ámbito y contexto educativo como, por ejemplo, un mayor empleo de metodologías activas, una formación continua del profesorado, una educación más inclusiva y transmitir, no solo los contenidos curriculares sino también potenciar la educación en valores.

En la asignatura de **Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad** también se han trabajado nuevamente las medidas de atención a la diversidad y las medidas organizativas y curriculares necesarias para conseguir una educación inclusiva, así como la importancia de las metodologías activas, analizando la implementación de las mismas en los centros educativos. El empleo de este tipo de metodologías hace que el alumnado trabaje de manera cooperativa y, en colaboración con el resto de compañeros, adquiera una mayor autonomía, mejore sus procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, sea capaz de participar en la construcción de su propio conocimiento. Todo esto será posible desarrollando actividades motivadoras y lúdicas, con el fin de fortalecer las capacidades creadoras y críticas del alumnado. Estas metodologías se centran, principalmente, en el alumno, respetando sus intereses y permitiéndole expresar sus ideas y sentimientos, así como a asumir responsabilidades. El papel del docente en este tipo de metodologías es el de mediador, preocupado por los procesos de aprendizaje y no tanto por los saberes del alumno. En la parte práctica de la materia se llevó a cabo el análisis del PAD del centro educativo donde nos encontrábamos de prácticas.

En relación con la asignatura anterior se presenta **Diseño y Desarrollo del Currículum**, con la que hemos mantenido un acercamiento a las diferentes metodologías activas y en la que hemos aprendido a diseñar un plan de actuación, lo que me ha servido y ayudado para elaborar la segunda y tercera parte del Trabajo Fin de Máster.

En cuanto a la asignatura **Tecnologías de la Información y la Comunicación** se ha trabajado desde la perspectiva del cambio tecnológico y sociedad del conocimiento, ya que las Nuevas Tecnologías han supuesto una transformación en diversos aspectos de nuestras vidas, como son, por ejemplo, la forma de comunicarnos, de interactuar y de acceder a la información. De los dos centros educativos donde he realizado las prácticas, es el CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas, el que posee más recursos y puede potenciar al máximo el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la asignatura fue muy relevante, ya que nos enseñó a

utilizar de manera innovadora las TIC en el aula. Actualmente nos encontramos en la era de la tecnología, es decir, ante una generación digital mucho más habituada al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, donde el alumnado está experimentando los cambios que ello supone y donde el profesorado es imprescindible que se actualice de manera continua y permanente.

Otra de las asignaturas cursadas fue **Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa**, en la que se han analizado diversos proyectos de Innovación docente e Investigación educativa, además se ha elaborado una innovación educativa, contextualizada en el centro donde se han realizado las prácticas. De este modo, casi todos los contenidos que se abordaron desde esta asignatura trataban de atajar las problemáticas existentes en los centros educativos, ya que si no hay una buena investigación de necesidades, la innovación no se llevará a cabo con éxito. Los conocimientos de esta materia pueden aplicarse de forma transversal en los diferentes ámbitos, ya que no se corresponden de manera específica a ningún apartado.

Desde la asignatura **Estrategias y Recursos para la Búsqueda Activa de Empleo**, se han tratado temas relacionados con el mundo laboral, destacando entre ellos: las características del mercado de trabajo, los yacimientos de empleo y sectores emergentes, el concepto y competencias de la empleabilidad y la competencia de aprender a emprender; además, se han visto recursos para la orientación y la inserción laboral. Se ha transmitido también la importancia de la autoevaluación y la necesaria capacidad para tomar decisiones por parte del alumnado y, de esta manera, poder elegir de una forma responsable, tanto en sus recorridos educativos como laborales, todo ello de suma importancia para el Programa de Orientación Académica y Profesional.

En la asignatura **Desarrollo, Aprendizaje y Educación** se han tratado contenidos relacionados con las dificultades específicas del aprendizaje, el desarrollo socioafectivo, la motivación y los estilos de aprendizaje. Todos estos temas son fundamentales para detectar las dificultades y necesidades que presentan los alumnos y así poder realizar una adecuada intervención y proponer diversas estrategias o recomendaciones al profesorado implicado. Otro aspecto importante a destacar de esta materia es el análisis exhaustivo de los perfiles del CI, los cuales nos permiten saber que no existen dos estudiantes iguales; es decir, que dos alumnos posean el mismo CI numérico no significa que sean idénticos en términos académicos, sino que los datos

reales se extraen cuando se analizan los puntos fuertes y débiles de un determinado perfil.

Por último, las **técnicas y estrategias observadas** durante las prácticas, me han ayudado a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las materias cursadas durante el Máster.

Durante el periodo de prácticas, ha tenido un mayor peso el proceso de evaluación psicopedagógica, el cual incluye: la cumplimentación por parte del tutor de la hoja de demanda (en la mayoría de los casos relacionadas con el desfase curricular, las altas capacidades o problemas de conducta) aunque ésta proceda de la familia, en el caso de que la demanda se haga por parte del profesor-tutor o equipo directivo, se debe solicitar la autorización de la familia por parte del centro. Posteriormente, el orientador se reúne con el tutor y los profesionales implicados con el alumno para conocer las dificultades que éste presenta y de este modo poder realizar una evaluación de las competencias curriculares que éste posee. A continuación, se realiza una entrevista con la familia para recoger, analizar y valorar información sobre las dificultades y/o condiciones personales del alumno, su interacción con el contexto escolar y familiar, y su competencia curricular. Tras estas reuniones con el tutor, los profesionales implicados con el alumno y la familia, ya se cuenta con suficiente información para realizar una evaluación psicopedagógica individual basada en: la revisión de trabajos escolares, la aplicación de pruebas estandarizadas, la observación de aula o patio, la información de otros servicios o profesionales externos etc. Todo ello permitirá la elaboración de un informe escrito que es devuelto a las familias y al centro con la información, asesoramiento y orientaciones oportunas y, si fuera necesario, se elaboraría también un dictamen de escolarización. En el caso de este último, es necesario informar a las familias sobre los recursos educativos de la zona y la propuesta de escolarización. Asimismo, es fundamental proporcionar pautas y recomendaciones al equipo docente y a la familia, así como un adecuado asesoramiento al profesor-tutor acerca de la elaboración de una ACI y de las medidas organizativas y curriculares. Finalmente, se realiza un seguimiento del alumno, a través de entrevistas con el tutor y los profesores implicados, para evaluar la adecuación de la respuesta educativa y asesorar en los procesos de toma de decisiones relativas al mismo. Este proceso de evaluación se ha trabajado de forma más teórica en la asignatura de **Procesos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico**. Resulta esencial también la materia

de **Ámbitos de la Orientación Educativa**, ya que proporciona la base de esas dificultades de aprendizaje por las que se obtienen las demandas.

En la asignatura **Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad**, se resalta la necesidad de medidas que impliquen a todo el alumnado en la detección de posibles dificultades. Ante ello, en la práctica se llevan a cabo pruebas de tipo colectivo, como el sociograma, para conocer las relaciones entre los sujetos que conforman un grupo, poniendo así de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo. Otras pruebas utilizadas de carácter individual para detectar posibles casos con dificultades de aprendizaje han sido: TEA, WIPSSI-IV, WISC-V, RIAS, PROLEC-R, K-ABC, PIC-N, EDAC, SPM, PRO-ESC y CEG. Para la aplicación de estas pruebas ha sido fundamental el apoyo y la ayuda del tutor de prácticas.

Además de todo lo anterior, las reuniones que se establecieron de forma periódica en los centros educativos con los tutores y el profesorado especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje fueron muy enriquecedoras. En ellas se trataban, sobre todo, temas relacionados con las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta en el aula o patio que presentaban los alumnos. Otro tipo de reuniones han sido las de coordinación interna entre los miembros del EOE para intercambiar información sobre las problemáticas o dificultades encontradas en los centros educativos de referencia y los recursos necesarios para los mismos. Por otro lado, están las reuniones de coordinación externa del EOE con otras instituciones, equipos etc, para coordinar las actuaciones y que se puedan llevar a cabo todas ellas.

## **2. Descripción general del EOE.**

### **2.1 Aspectos históricos del EOE**

Los años setenta y ochenta del siglo pasado han sido claves en la institucionalización de la Orientación en nuestro país, siendo progresiva la demanda social de orientación, sobre la que tiene especial relevancia la creación de los SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) y del INEM (Instituto Nacional de Empleo) (Bisquerra, 1996).

El origen de los servicios psicopedagógicos surge con la creación de los SOEV (formados por maestros de EGB titulados en psicología o pedagogía), por la Orden Ministerial de 30 de abril de 1977 como menciona Sanchiz (2008), lo que supone el primer paso para la institucionalización de la Orientación en la Enseñanza

GeneralBásica (EGB). Un año más tarde se constituye el INEM con un departamento de orientación profesional. Al año siguiente, en 1979, se crea la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), la cual publica la revista de Orientación Educativa y Vocacional. Años más tarde, en 1982, en el marco de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), surgen los Equipos Multiprofesionales integrados por psicólogos, trabajadores sociales, logopedas y, en algunos casos, médicos. En 1985 se publica el Real Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial, que pone en marcha el programa de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en centros ordinarios, y se crea en el Ministerio de Educación una Subdirección General de Educación Especial. De esta nueva unidad pasan a depender ambas estructuras (Equipos Multiprofesionales y SOEV), que se integran en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs). Además, se crean, bajo este decreto, los Equipos de Atención Temprana (EATs) y los Equipos Específicos (EEs). Los Equipos de Atención Temprana atienden, al igual que los EOEPs, a un sector determinado, su objetivo es colaborar con la integración del alumnado en la etapa de infantil de 0 a 6 años. Estos equipos, están formados por los mismos profesionales que los EOEPs. Debido a que los Equipos de Atención Temprana y los de Orientación Educativa y Psicopedagógica coinciden en su composición y funciones, se modifica la terminología para integrar a ambos servicios en la denominación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Dentro de éstos, por un lado nos encontramos con los Equipos Generales que son los encargados de intervenir en los colegios de infantil y primaria y, por otro lado, con los Equipos de Atención Temprana que intervienen solo en la etapa de infantil. Asimismo, los Equipos Específicos se crean con intención de poder ofrecer una ayuda más especializada en el caso de los alumnos con deficiencias sensoriales y motrices, o con trastornos graves del desarrollo cuya función es colaborar con los restantes servicios cuando las características del alumno o del centro lo hacen necesario. En principio se crean tres equipos especializados en deficiencias auditivas, motóricas y trastornos graves del desarrollo; además, se crea también un cuarto equipo especializado en deficiencia visual que se establece por convenio con la ONCE. Estos equipos son de ámbito provincial.

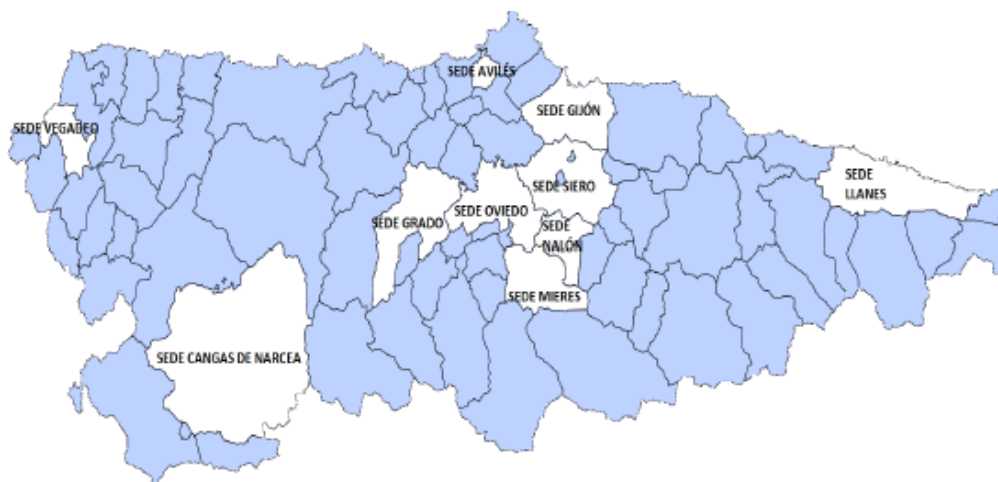
La estructura de apoyo a los antiguos centros de EGB se completa en el curso 1988-1989 con el Proyecto de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en centros, por el cual más de cuatrocientos colegios de EGB, caracterizados por



escolarizar alumnos con Necesidades Educativas Especiales, cuentan a partir de ese momento con un psicólogo o pedagogo que refuerza de manera muy significativa el trabajo del Equipo del Sector (Bisquerra, 1996).

El último Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en el Principado de Asturias presenta, entre sus novedades, una nueva reordenación de los Equipos Generales de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Equipos de Atención Temprana, creados al amparo de la normativa estatal vigente hasta 2010, pasando a denominarse ambos “Equipos de Orientación Educativa”. Actualmente en Asturias los EOE Generales tienen la siguiente distribución (Ilustración 1):

*Ilustración 1 - Distribución geográfica de los EOE generales*



Fuente: elaboración propia.

## 2.2 Contexto del EOE

El Equipo de Orientación Educativa (EOE) de Oviedo, en el que he realizado las prácticas, presenta un carácter sensorial dividido geográficamente en función de las necesidades de los centros educativos a los que atiende. Junto a los Equipos Generales se encuentran otros Específicos (motóricos, auditivos, visuales, altas capacidades etc.) que completan la acción orientadora en la Educación Infantil y Primaria. El EOE cuenta con profesionales especializados entre los que se encuentran, 10 orientadores educativos de la especialidad de psicología y pedagogía, 4 Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) y, en algunos casos, maestros de Audición y Lenguaje (AL). Todos



los equipos cuentan con un director, que es el encargado de representar el Equipo ante la Consejería de Educación, en concreto ante la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, y dentro de ésta, del Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa. El sector de referencia al que atiende este EOE, incluye varios centros de titularidad pública y algunos concertados. Cada orientador u orientadora del Equipo es el referente de dos o tres centros educativos, según sean éstos de atención prioritaria, continuada o periódica, siendo una totalidad de 26 los centros de titularidad pública y 15 los centros concertados (casi todos en Oviedo) con los que el EOE se coordina en el proceso de nuevas escolarizaciones; mientras, que los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad son referentes en nueve o diez centros cada uno, siendo una totalidad de 37. La diferencia se debe a que los centros con más de 400 alumnos cuentan con una Unidad de Orientación de centro independiente del Equipo. En general, la intervención incluye un abanico amplio de centros de poblaciones rurales, semiurbanas y urbanas y lo mismo ocurre en lo referente a situación socioeconómica y cultural de los estudiantes y sus familias. En la zona urbana (Oviedo) se atienden 13 centros, en las zonas semiurbanas (Oviedo, Ribera y Llanera) se atienden 8 centros y en la zona rural se atienden 5 centros (Riosa, Morcín, Quirós, Teverga y Proaza). Los Equipos de Orientación Educativa se organizan en los diferentes sectores en los que se divide Asturias. El sector de referencia al que atiende el EOE de Oviedo se sitúa entre los concejos de Oviedo, Llanera, Morcín, Riosa, Ribera, Proaza, Teverga y Quirós (Ilustración 2):

*Ilustración 2 - Concejos en los que se trabaja desde el EOE*



Fuente: obtenida del Plan de Trabajo 15-16 del EOE.

## 2.3 Organización del EOE

En cada inicio de curso, la Consejería de Educación remite las instrucciones de funcionamiento al EOE, en las que se recogen las prioridades para su trabajo en los centros en función de las características de los mismos (número total de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, alumnado en desventaja social, número de alumnos y alumnas del centro...). La dinámica de trabajo del Equipo, durante la semana, suele distribuirse de la siguiente manera: un día a la semana (viernes por norma general), se dedica a coordinaciones tanto externas (otros equipos, Consejería, diferentes instituciones...) como internas (entre distintos perfiles del equipo), y a reuniones de equipo o formación. Mientras que el resto de la semana, se realiza el trabajo en los centros. Además, colaboran y se coordinan con Servicios Sociales del Ayuntamiento y del Principado de Asturias; servicios sanitarios; Salud Mental Infantil; Consejería de Bienestar Social, ONCE, gabinetes privados de psicología y/o logopedia; ONGs (Cruz Roja, Fundación Secretariado Gitano, Caritas, Psicólogos sin Fronteras, Adansi, Fundación Vinjoy, ASPACE...) o Departamentos de Orientación (cambio de etapa de Primaria a Secundaria).

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 EOE 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 de coordinación tanto externa como 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 (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 EOE 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 EOE 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 EOE, 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 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.

## **2.4 Finalidad y funciones**

Siguiendo el Decreto de 23 de diciembre de 2014, podemos señalar como objetivo del trabajo de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional:

*“...contribuir desde sus funciones específicas, junto con el resto de profesionales que intervienen en la acción educativa, a que todo el alumnado concluya su intervención con éxito, de manera que haya podido optimizar sus competencias y se encuentre con los suficientes recursos y estrategias para abordar objetivos y retos posteriores. Al tiempo, se busca contribuir al bienestar emocional y físico del alumnado, y a una educación integral que permita el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades personales”.* Para conseguir el objetivo genérico mencionado anteriormente, a los servicios de orientación se les señalan una serie de funciones de carácter general. La primera de ellas se refiere a favorecer el desarrollo integral de los alumnos mediante el apoyo a programas, planes y proyectos, además de prevenir, detectar y dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos trabajando colaborativamente con el resto de la comunidad. Asimismo, deben posibilitar el seguimiento del proceso educativo de los alumnos impulsando la acción tutorial en la acogida, seguimiento y acompañamiento, y realizando las actuaciones necesarias para escolarizar al alumno según sus necesidades. Otras de sus funciones se fundamentan en la integración de acciones educativas que fomenten relaciones interpersonales

satisfactorias, un clima adecuado y la participación de las familias y agentes comunitarios en los procesos educativos. Por último se destaca la importancia de promover acciones o proyectos en los centros para la innovación educativa.

En cuanto a las funciones específicas del Equipo de Orientación Educativa podemos señalar, en primer lugar, la identificación del contexto de los centros para posibilitar su máximo aprovechamiento, y la colaboración con instituciones que prestan atención a la infancia para intervenir de una forma temprana con todo el alumnado. A éstas se les suma la facilitación a los diferentes centros de recursos materiales y experiencias educativas para el profesorado así como el asesorar a la Administración respecto a la más adecuada distribución de los recursos tanto materiales como personales de su sector. De igual modo, se ha de colaborar con la comisión de escolarización de la Consejería competente en materia educativa para la incorporación al sistema educativo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y se debe apoyar e informar a las familias de dichos alumnos en ese mismo proceso de incorporación al sistema educativo. El Equipo colaborará en el desarrollo de programas formativos dirigidos a los padres y madres del centro, colaborará también en los procesos de coordinación familia-centro. En esta función se le adjudica, además, responsabilidad especial al trabajador social, aunque no se excluye la participación de los restantes miembros del equipo. La revisión de estas funciones permite observar ciertos rasgos relevantes para entender el modelo de intervención que subyace a la práctica de los Equipos. En el análisis de funciones se identifica una tendencia hacia un modelo preventivo-educativo en detrimento de un enfoque más clínico centrado en el alumno. En el trabajo con los centros se da prioridad al asesoramiento y colaboración con la comunidad educativa, en las decisiones educativas “ordinarias” recogidas en el proyecto curricular y en las programaciones frente a lo que hace unos años era el ámbito de intervención con mayor peso: el trabajo aislado con alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

## **2.5 Plan de Actuación del EOE**

El Plan de Actuación del EOE, donde han tenido lugar las prácticas, se ha elaborado en la primera quincena de septiembre, siguiendo las instrucciones que aparecen en la Circular de Inicio de curso 2015/2016 para los centros de Educación Infantil y Primaria, las propuestas de mejora recogidas en la memoria del Equipo del

curso 14-15 y las instrucciones para los Equipos Generales y Específicos de Orientación Educativa del curso pasado y vigentes para el presente curso. En este Plan de Trabajo se recoge la planificación de las actuaciones del EOE General de Oviedo. Así pues, el Plan de Trabajo Anual de los EOE contiene el trabajo que los orientadores educativos van a desarrollar durante el curso escolar correspondiente, en función de las líneas preferentes de actuación, especificando los objetivos y las funciones que se desarrollarán en los centros educativos de su demarcación sectorial, detallando la distribución y organización del propio Equipo y sus centros escolares. Este Plan debe potenciar tanto el trabajo del equipo interno como el trabajo de sector en función de las necesidades de los centros educativos. Por tanto, el Plan de Actuación es el documento que preside y guía el trabajo del Equipo, excepcionalmente podrán producirse cambios respecto a lo inicialmente programado, sólo cuando el desarrollo del Plan así lo aconseje (Nieto y Botias, 2000). Las modificaciones deben quedar reflejadas y justificadas en la Memoria Anual.

Las actuaciones de carácter general de este EOE, engloban las actuaciones en el sector y otras actuaciones con incidencia en el centro educativo. Dentro de estas actuaciones tendrían lugar el análisis del entorno e identificación de los recursos educativos, sanitarios y sociales existentes en la zona; la realización de Dictámenes de Escolarización e Informes Psicopedagógicos; la observación y análisis de posibles situaciones de desprotección infantil; el asesoramiento en la elaboración de programas de seguimiento y control del absentismo escolar; la colaboración y coordinación con otros profesionales tanto de los centros educativos (equipo directivo, profesores o tutores) como del Equipo; y la colaboración y coordinación con otros servicios o entidades externos (otros equipos, asociaciones, instituciones, servicios comunitarios etc).

El EOE de Oviedo, para dar respuesta a las necesidades derivadas de su trabajo y funcionamiento como Equipo, establece los siguientes niveles de organización:

*Tabla 3 - Niveles de organización del EOE*

<b>NIVEL DE ORGANIZACIÓN</b>	<b>TIPO</b>	<b>FUNCIONES</b>
<b>Comisiones</b>	De informática	Coordinar, asesorar y planificar las actuaciones relativas al funcionamiento informático y contenidos de la página web del Equipo.
	De biblioteca	Abordar los aspectos relacionados con material bibliográfico, control, préstamo etc.

	De material psicopedagógico	Controlar el material técnico y especializado.
	De recursos	Proponer actuaciones para dotar al Equipo de recursos materiales y técnicos para el desarrollo del trabajo del Equipo.
<b>Reuniones</b>	De coordinación	-Interna (entre los miembros del Equipo). Intercambiar información sobre casos según los distintos perfiles profesionales. -Externa (con otros Equipos, instituciones etc). Coordinar actuaciones.
	Ordinarias	Informar, consultar y tomar decisiones o acuerdos, así como realizar un seguimiento del Plan de Trabajo.
<b>Formación del Equipo</b>	Seminarios convocados por el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado	Dar respuesta a las necesidades de los Centros, Sector y del propio Equipo.
	Seminarios que ofrece el CPR, MEC etc	Dar respuesta a las necesidades de los Centros, Sector y del propio Equipo.
	Formación ofertada por otras instituciones	Dar respuesta a las necesidades de los Centros, Sector y del propio Equipo.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida del Plan de Trabajo 15-16 del EOE.

### 3. Contexto de referencia y características de los centros educativos donde he realizado las prácticas.

A continuación describiré los centros escolares en los que he estado durante las prácticas en el EOE, exponiendo detalladamente las principales características de cada uno de ellos. Antes de nada, es conveniente mencionar que mi tutor 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 cuatro días a la semana), suele acudir dos o tres días semanales a los colegios, interviniendo en los siguientes:

**CP 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 8 profesionales, entre los cuales encontramos: un maestro especialista en pedagogía terapéutica, una maestra de audición y lenguaje y una Profesora de Servicios a la Comunidad, todos ellos desempeñan tareas en este colegio y en el CEIP Padre Nicolás Albuérne (Proaza). Encontramos, además, un profesor

especialista en Educación Física, dos profesoras de Educación Primaria, una de ellas a su vez directora del centro, una profesora de Educación Infantil y un especialista en Pedagogía y Psicología, que cumple la función de orientador educativo en el centro.

En cuanto a instalaciones y recursos se refiere, este centro posee un aula de Educación Infantil y una de Educación Primaria, perfectamente equiparadas al resto de los modelos educativos de cualquier punto de la geografía asturiana, un patio exterior, un gimnasio, una pequeña cancha de fútbol, una sala de informática, una biblioteca, una sala de profesores, un aula de orientación, un comedor escolar y cuenta también con un huerto elaborado y cuidado por los propios alumnos y docentes del centro.

La organización interna en cuanto a la formación de cursos se suele dividir entre Educación Infantil y Primaria. Dentro de Primaria, en este centro, se organizan los grupos juntando diferentes cursos (un ejemplo de esto sería: un aula formada por alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria) o dentro de Infantil (alumnos de 3, 4 y 5 años en una misma clase), es decir, hay una multigradación en la composición de las aulas. Este aspecto marca las características del centro, debido al escaso número de alumnos, y a la adaptación metodológica y organizativa que supone para el profesorado.

En relación a la estructura organizativa de este centro, el órgano de gobierno es unipersonal, el equipo directivo lo forma la Directora, que asume las funciones de Jefa de Estudios y de Secretaria al mismo tiempo. Ejerciendo también como docente, impartiendo clase a los alumnos. Existe, además, Claustro de Profesores y Consejo Escolar, pero no existe Comisión de Coordinación Pedagógica. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos tampoco está presente en el centro, quedando la coordinación con la familia vinculada al Consejo Escolar y las tutorías.

A nivel de alumnado, cuenta con 34 estudiantes que proceden de familias de nivel educativo, sociocultural y socioeconómico medio, dedicándose principalmente a la ganadería y agricultura y que no muestran una implicación elevada en cuanto al desarrollo de sus hijos/as en la escuela. La escasa colaboración familia-centro genera consecuencias negativas para los alumnos, tales como: baja motivación, escaso rendimiento académico, problemas de autoestima etc. Los alumnos que acuden a este centro provienen de los pueblos de la zona. Un porcentaje elevado del alumnado vive en pueblos donde no hay niños de su edad o, incluso, no hay más niños, por lo que la relación con el grupo de iguales se produce, por tanto, cuando están en el colegio. El

alumnado es muy diverso en cuanto a intereses, actitudes hacia el centro y el estudio y respecto a su rendimiento académico.

El personal del centro educativo está compuesto por docentes del centro, profesorado itinerante y el orientador. Los profesores itinerarios suelen ser docentes que imparten asignaturas como Educación Física, y también son profesionales de PT o AL, que están en dos centros. En cuanto al personal no docente varía según el centro educativo, en este caso, existe personal de limpieza, conductor de transporte escolar y personal de cocina.

**CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas (Oviedo):** está ubicado en una céntrica zona de Oviedo, tratándose de un centro muy diferente al descrito en líneas anteriores. Debido a sus dimensiones, cuenta con un número elevado de docentes: 4 profesores de Educación Infantil, 11 profesores de Educación Primaria y 12 profesores especialistas entre los que se encuentran profesores de Inglés, Música, Asturiano, Religión, Educación Física, PT, AL, PTSC (Profesora de Servicios Técnicos a la Comunidad) y Psicopedagogo, desempeñando la función de orientador educativo en el centro. Este centro atiende a un total de 252 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 la correcta adaptación, cuya meta final es la consecución de una educación inclusiva. A pesar de todo esto, en ocasiones, los docentes explicaban lo complicado que resulta transmitir tales principios, ya que un alto porcentaje del alumnado, como ya dije anteriormente, procedía de culturas y sociedades muy diferentes a la nuestra. No cabe duda, que la buena coordinación entre los diversos agentes de la comunidad educativa consigue la buena integración e inclusión en el aula. El alumnado de este centro es muy diverso en cuanto a intereses, actitudes hacia el centro y el estudio, rendimiento escolar etc. Los estudiantes proceden de familias de nivel educativo, sociocultural y socioeconómico medio. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en el centro anterior, éstas suelen ser más participativas y mostrar una gran implicación a la hora de colaborar con los docentes. Aun así, un alto porcentaje de las dificultades escolares: falta de motivación, escaso rendimiento académico, problemas de autoestima, así como un bajo autoconcepto escolar y personal que los alumnos de Educación Infantil y Primaria presentan se deben a problemas sociofamiliares.



Por lo que se refiere a instalaciones y recursos, se trata de un colegio de grandes dimensiones que dispone de suficientes espacios a disfrutar por el alumnado. Entre ellos, destacan: biblioteca, 2 gimnasios, polideportivo, 4 aulas de Educación Infantil, 11 aulas de Educación Primaria, aula de música, salón de actos, 2 aulas de TIC, laboratorio, aula de orientación, sala para el profesorado, un gran patio exterior y comedor escolar. El personal del centro educativo está compuesto por la plantilla fija de docentes del centro, tres o cuatro profesores interinos, el orientador educativo y la PTSC. Respecto al personal no docente en el centro se encuentra el personal de limpieza, de cocina y dos conserjes.

Mientras que el primer colegio posee un equipo directivo formado por una única persona que se ocupa de las labores de Director, Jefe de Estudios y Secretario al mismo tiempo, el CEIP de San Lázaro-Escuelas Blancas es un centro que cuenta con un equipo directivo al uso. Existe, además Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro de Profesores, Consejo Escolar y AMPA. Este último centro ha sido el principal protagonista de mis prácticas, pues era el que reclamaba con mayor frecuencia los servicios y apoyos del EOE.

#### **4. Propuestas innovadoras y de mejora.**

Desde mi punto de vista, no es fácil plantear propuestas de mejora, ya que el plan de trabajo y el funcionamiento del EOE son adecuados. El clima laboral, la coordinación tanto interna como externa, la forma de trabajar etc., son admirables. Pero gracias a la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas en el Equipo y a la formación teórica recibida durante el Máster, he podido extraer algunas propuestas de mejora. En primer lugar, se incide en la **evaluación** que se lleva a cabo desde el EOE. En este Equipo la evaluación se realiza en tres momentos, es decir, existe una evaluación inicial para adecuar las necesidades de los diferentes contextos a las actuaciones del Plan, otra de seguimiento para conocer si las actuaciones se están desarrollando correctamente y una final para conocer los resultados obtenidos. La necesidad surge al ver que la evaluación es únicamente de carácter interno, por lo que la realizan los mismos profesionales que ponen en práctica el trabajo a realizar. Resultaría una evaluación más completa y adecuada a la realidad si los demás agentes que intervienen en el Plan de Actuación del EOE, como el equipo docente de los centros educativos a los que atienden, formasen parte de esta evaluación.

Otra de las propuestas, sería resaltar la necesidad de una **formación continua del profesorado**. En este sentido los profesionales de la orientación deberán dotar de información y herramientas que permitan conocer a fondo la filosofía de la inclusión y llevar a cabo buenas prácticas para que se tenga en cuenta a la totalidad de los alumnos de manera igualitaria. Se les debería formar en lo relativo a las dificultades de aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales, medidas de atención a la diversidad, metodologías activas y todo aquello que permita que se desarrolle una educación inclusiva para todos y todas. Todo esto ayudará al cambio de la cultura profesional docente en un contexto abierto y orientado por valores inclusivos. Esta formación no tiene porque ser individual sino, más bien, se trata de una capacitación personal que permita el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los centros, con el fin de desarrollar una educación de mayor calidad.

Además de todo lo anterior, se deberían proponer en las horas de tutoría **talleres que traten de manera transversal temas como la inclusión, la educación emocional, los valores, el autoconcepto etc.** Desde el ámbito de la Acción Tutorial, se pueden llevar a cabo charlas, actividades y talleres, con metodologías activas donde se aborden temáticas que permitan al alumnado reflexionar acerca de la necesidad de la inclusión y de la equidad. Metodologías que permitan desarrollar en los alumnos todo tipo de valores: éticos, personales, sociales, morales..., es decir, toda una serie de principios que les permitan orientarse y formarse como personas. Así, diversos temas como la educación emocional, los hábitos alimentarios y de higiene, la coeducación, la autonomía y la cooperación, el respeto por los demás sin importar la forma de ser o las características personales, servirán para favorecer y desarrollar, en todo momento, la educación inclusiva. Además, todos los temas mencionados, podrían trabajarse de manera transversal en el conjunto de asignaturas que componen el currículum, pues en muchas ocasiones los docentes trabajan simplemente los contenidos curriculares, con el fin de terminar el temario, sin tener en cuenta la necesidad que tienen los alumnos de aprender y desarrollar otro tipo de valores que sean capaces de ayudarles a formar su personalidad y a desenvolverse dentro de la sociedad.

Otra propuesta innovadora sería **fomentar la participación y relación de las familias con el centro**, ya que 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, talleres o reuniones que fomenten la participación de las familias. A modo de ejemplo, se podrían realizar reuniones que permitan formar a los padres en técnicas y hábitos de estudio, estilos educativos, pautas y estrategias que modifiquen algunas conductas o comportamientos etc.

Por último, se debería de promover en la formación del profesorado, el **empleo de metodologías activas**, tal y como he expresado anteriormente. Pero no solo es importante conocer de qué se tratan y sus características, sino que se deben poner en marcha e implementar en el aula. El empleo de este tipo de metodologías hace que el alumnado trabaje de manera cooperativa y, en colaboración con el resto de compañeros, adquiera una mayor autonomía, mejore sus procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, sea capaz de participar en la construcción de su propio conocimiento. Todo esto será posible desarrollando actividades motivadoras y lúdicas, con el fin de fortalecer las capacidades creadoras y críticas. Esta metodología se centra, principalmente, en el alumno, respetando sus intereses y permitiéndole expresar sus ideas y sentimiento, así como a asumir responsabilidades. El papel del docente en este tipo de metodologías es el de mediador, preocupado por los procesos de aprendizaje y no tanto por los saberes del alumno.

## ***SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DEL PLAN DE ACTUACIÓN EN EL EOE***

Para el diseño de un Plan de Actuación en un Equipo de Orientación Educativa es necesario partir del análisis de la normativa por la que éstos se rigen, por lo que hemos de considerar la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, en la que se establece la orientación educativa como un medio para lograr una educación personalizada e integral, tanto en conocimientos como en valores y destrezas. Las indicaciones acerca de las funciones de los EOE y la

concreción de la orientación educativa se muestran de manera más concisa en las Circulares de Inicio de Curso, las Circulares de los propios EOE's y en Órdenes y Decretos de nuestra Comunidad Autónoma. El *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias* junto con la *Circular de los Equipos de Orientación Educativa del Principado de Asturias 2011-2012* (Circular más actual con la que cuentan los Equipos de Orientación Educativa), serán los documentos sobre los que se asiente la siguiente propuesta del Plan de Actuación, debido a su mayor precisión a la hora de definir el concepto, estructura y funciones de los equipos de orientación educativa. El reciente Decreto, ya citado anteriormente en su artículo 4, establece las funciones de la orientación educativa y profesional, las cuales van dirigidas al cumplimiento de los principios que guían la acción orientadora y que sirven para fundamentar la actuación de todos los agentes implicados en la misma. Estos principios que han sido consensuados y aceptados ampliamente, se resumen en este mismo Decreto de la siguiente manera:

- Principio de Prevención: Se anticipa a la aparición de posibles dificultades en el desarrollo de la persona y se centra, sobre todo, en aquellos aspectos en los que el sujeto destaca.
- Principio de Desarrollo: Lograr el desarrollo del potencial personal de cada individuo a lo largo de sus etapas educativas con el fin de fortalecer al máximo el crecimiento de sus capacidades.
- Principio de Intervención Social: Tener en cuenta las condiciones contextuales y ambientales del sujeto, ya que éstas influyen en su toma de decisiones y desarrollo personal.
- Principio de Fortalecimiento Personal y Social (empowerment): Proceso mediante el cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren las competencias necesarias para dominar los asuntos de interés que les son propios y apoyar y reforzar el fortalecimiento personal de los demás miembros de su grupo.

Respecto a la última *Circular de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica del Principado de Asturias 2011-2012*, es importante hacer referencia al anexo en el que se establecen los ámbitos de intervención y actuaciones prioritarias de los EOE's, quedando divididos en tres: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y medidas organizativas y curriculares. Cabe destacar que

actualmente, tal y como se recoge en el Decreto por el que se regula la orientación educativa y profesional y en las Instrucciones de Inicio de Curso para centros públicos, el Plan de Orientación Educativa y Profesional se concretará en cada centro en tres ámbitos: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera. Por otra parte, en este mismo Decreto e instrucciones citados, se recoge que el EOE, dentro de su programa anual de actuación, debe incorporar las actuaciones que desarrollará en cada uno de estos ámbitos con su respectiva temporalización.

En el Plan de Actuación de los Equipos de Orientación Educativa, para sustentar la acción orientadora es imprescindible partir de un marco teórico, además de la legislación ya citada anteriormente. Es importante destacar que, para enmarcar las actuaciones del Plan, se apostará por un modelo de intervención mixto, lo que supondrá el uso de diferentes modelos en función del tipo de intervención que se lleve a cabo. Este modelo mixto comprende tres diferentes: el modelo de consulta, el modelo por programas y el modelo clínico. El modelo *de consulta* se observa habitualmente en la práctica y se caracteriza por ser indirecto, grupal, externo y proactivo. Cabe destacar, que en ocasiones puede ser directo e individual. Indirecto hace referencia a que el orientador proporciona asesoramiento a las familias y al profesorado, siendo éstos los que actuarán con los alumnos. Tras la demanda por parte del profesorado o familia acerca de una dificultad o problemática, se plantean unos objetivos con el fin de resolver o modificar esta situación y asesorar en los procesos de toma de decisiones relativas a la misma. Dentro de este modelo es importante señalar la relación orientador-profesorado de igual a igual, de colaboración y coordinación; es decir, un trabajo conjunto para la consecución de los objetivos propuestos. El modelo debe de estar bien articulado y ser asumido por todos los profesionales (Nieto y Botías, 2000), por lo que hay que clarificar los objetivos dentro del centro, los cuales deben ser compartidos por el profesorado, creando un clima relacional favorable a la colaboración, coordinación y asesoramiento. Otro de los modelos es el *de programas* que sigue funcionando pero en menor medida y se caracteriza por ser como el anterior, indirecto, grupal, externo y proactivo. El tercer y último modelo es el *clínico*, que presenta unas características diferentes y su uso es excepcional para casos concretos y para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas. Se lleva a cabo cuando se conoce la existencia del

problema, siendo el orientador el agente directo que interviene con el alumno; por tanto, es un modelo directo, individual y reactivo.

Partiendo de todo lo desarrollado, se establecerán una serie de objetivos; por un lado los de carácter general y, por otro, los específicos de cada ámbito de intervención (ya nombrados anteriormente). A continuación, se expondrán las actuaciones que se llevan a cabo en cada ámbito, teniendo en cuenta los objetivos propuestos. Además, se desarrollarán los aspectos de organización interna del EOE y el plan de evaluación. Finalmente, se citarán recursos y bibliografía que pueden ser ineludibles, útiles y apropiados en un Equipo de Orientación Educativa.

## **1. Objetivos del Plan de Actuación.**

Si hacemos referencia a la Circular de los Equipos de Orientación Educativa, citada anteriormente, el Plan de Trabajo de los Equipos debe establecer la organización y funcionamiento del Equipo, los criterios para la organización de centros y adscripción a los miembros del Equipo, los procedimientos para la coordinación con otros agentes y servicios comunitarios, así como la planificación de las actuaciones a desarrollar, tanto en los centros educativos como en el sector. Además, se incluyen los programas a desarrollar en los centros con su respectiva temporalización.

Partiendo de lo establecido y teniendo en cuenta el Plan de Trabajo de un Equipo de Orientación Educativa, ya detallado en la primera parte del TFM, se proponen los siguientes objetivos generales:

- Definir la organización interna y funcionamiento del Equipo.
- Especificar la adscripción de centros a los distintos profesionales, tanto Orientadores como PTSC.
- Planificar las actuaciones a desarrollar en cada uno de los ámbitos de intervención: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación para el desarrollo de la carrera.
- Establecer el modo en el que se va a evaluar y hacer seguimiento del Plan de Actuación.
- Planificar y especificar la formación continua de los miembros del Equipo.
- Colaborar y coordinarse con otros agentes y servicios comunitarios.

- Establecer medidas de coordinación que permitan unificar criterios de intervención, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y conseguir una orientación de calidad para todos.
- Colaborar con la Consejería en los procesos de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para la incorporación al sistema educativo, favoreciendo su inclusión en los centros educativos.

Estos objetivos se concretarán en los objetivos específicos y en las actuaciones de cada uno de los ámbitos de intervención de los equipos de orientación educativa. El primero de ellos es el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que agrupa, entre otras, actuaciones de: asesoramiento al profesorado para favorecer el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos; prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje, de habla, lenguaje y/o comunicación, de problemas de desarrollo personal y socio-familiar, así como medidas organizativas y curriculares; asesoramiento y colaboración en el desarrollo de programas institucionales y de apoyo a la acción educativa del centro; evaluación psicopedagógica etc. El segundo ámbito de intervención es el apoyo a la acción tutorial, que incluye: el asesoramiento a tutores y familias en procesos de toma de decisiones (evaluación, permanencia en un curso o ciclo, promoción, refuerzos y/o apoyos, flexibilización y escolarización en una etapa...); asesoramiento y acompañamiento al alumnado en la incorporación a la educación infantil y cambio de etapa educativa; coordinación con los orientadores de los IES de referencia; asesoramiento a las familias en los procesos de acceso a recursos socioeducativos (becas, ayudas al estudio, recursos sociales...) y en aspectos relativos a pautas de crianza, desarrollo afectivo-emocional y de conductas responsables, así como en hábitos y control de estudios; asesoramiento y participación en medidas de seguimiento y control del absentismo y abandono escolar y de atención a la infancia en situaciones de desventaja social y/o desprotección; asesoramiento y colaboración en programas para mejorar la convivencia. Por último, se encuentra el ámbito de la orientación para el desarrollo de la carrera, en el que se tienen en cuenta actuaciones de: asesoramiento sobre programas dirigidos a favorecer la educación emocional; asesoramiento en el desarrollo de acciones y programas dirigidos a la preparación para el trabajo mediante el desarrollo de hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual; reuniones con las familias para informarles sobre los intereses y motivaciones de sus

hijos; fomentar en el alumnado la toma de decisiones etc. En relación a lo anterior, se establecen para cada ámbito de intervención, los siguientes objetivos específicos:

*Tabla 4 - Relación ámbitos de intervención y objetivos específicos*

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	<p><b>1.</b> Cooperar en la prevención y en la pronta detección de dificultades de aprendizaje, de habla, lenguaje y/o comunicación, de problemas de desarrollo personal y socio-familiar; así como en las medidas organizativas y curriculares para responder a las necesidades del alumnado.</p> <p><b>2.</b> Asesorar al profesorado en el proceso enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos, facilitando recursos y materiales de interés.</p> <p><b>3.</b> Colaborar en el desarrollo de programas institucionales y de apoyo a la acción educativa del centro.</p>
<b>APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL</b>	<p><b>4.</b> Asesorar a los tutores y familias en procesos de tomas de decisiones acerca de atención educativa, flexibilización y escolarización en una etapa, evaluación, promoción, permanencia en un curso o ciclo, apoyos y/o refuerzos...de los alumnos.</p> <p><b>5.</b> Asesorar y colaborar en programas para la mejora del clima de la convivencia y la participación de la comunidad educativa.</p> <p><b>6.</b> Participar en el desarrollo de medidas y programas de asesoramiento y acompañamiento al alumnado en la incorporación a la educación infantil y cambio de etapa educativa.</p> <p><b>7.</b> Asesorar a familias en aspectos relativos a pautas de crianza, desarrollo afectivo-emocional, hábitos y control de estudios.</p> <p><b>8.</b> Coordinar con los orientadores de los IES de referencia para traspaso de información del alumnado de 6º de educación primaria con NEAE o NEE.</p> <p><b>9.</b> Asesorar a las familias en procesos de acceso a recursos socioeducativos (becas, ayudas al estudio, recursos sociales...).</p> <p><b>10.</b> Asesorar y participar en el desarrollo de medidas de seguimiento y control del absentismo y abandono escolar y de atención a la infancia en situaciones de desventaja social y/o desprotección.</p>
<b>ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA</b>	<p><b>11.</b> Asesorar a las familias sobre como lograr una seguridad y calidad en la toma de decisiones respecto a la orientación académico-profesional de sus hijos/as.</p> <p><b>12.</b> Implementar reuniones con los padres para informarles de los intereses y motivaciones de sus hijos hacia diferentes profesiones y estudios.</p> <p><b>13.</b> Asesorar a las familias sobre programas dirigidos a favorecer el desarrollo de la educación e inteligencia emocional de sus hijos/as.</p> <p><b>14.</b> Fomentar en los alumnos la toma de decisiones respecto a la orientación educativa y profesional.</p> <p><b>15.</b> Asesorar en el desarrollo de acciones y programas dirigidos a la preparación para el trabajo.</p>

Fuente: elaboración propia.



## 2. Ámbitos de intervención.

Para definir las actuaciones que deben llevar a cabo los orientadores educativos, partiremos del análisis de las funciones de los mismos. Siguiendo a Bisquerra (1990), citado por Sanchiz (2008, p.58), se recogen las siguientes funciones de la orientación:

- Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
- Diagnóstico psicopedagógico, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.
- Programas de intervención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional, de prevención.
- Consulta, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia...
- Evaluación de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas, autoevaluación.
- Investigación, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Con relación a las funciones citadas anteriormente y a los objetivos generales y específicos propuestos, a continuación aparece una tabla con las actuaciones que se proponen para el Plan de Trabajo de un Equipo de Orientación Educativa General, junto con los objetivos específicos para las mismas (siguiendo la enumeración del apartado anterior), los agentes implicados en cada una de ellas y su respectiva temporalización. Destacar que estas actuaciones no son las únicas que deben estar presentes en el Plan de Trabajo de un Equipo; si bien son consideradas, por mí parte, las más significativas para poder dar respuesta a las necesidades detectadas y conseguir los objetivos planteados anteriormente.

Tabla 5 - Actuaciones, objetivos, agentes implicados y temporalización para cada ámbito de intervención

ÁMBITO	ACTUACIONES	OBJETIVOS	AGENTES IMPLICADOS	TEMPORALIZACIÓN
<b>APOYO AL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	Cooperación en la prevención y en la pronta detección de dificultades de aprendizaje en la lectura para evitar o disminuir el empeoramiento sintomatológico en un futuro.	1	Orientador educativo, equipo directivo, tutores y alumnado	Todo el curso
	Evaluación psicopedagógica, elaboración de informe psicopedagógico y devolución de información al centro y familias.	1	Orientador educativo, equipo directivo, tutores, PT, AL, alumnado y familias	Según demanda
	Detección y evaluación temprana de alumnos con dificultades de habla, lenguaje y/o comunicación.	1	Orientador educativo, tutores, AL y alumnado	Todo el curso
	Asesoramiento al profesorado sobre el uso de metodologías activas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo y los centros de interés, así como el desarrollo integral de los alumnos.	2	Orientador educativo, tutores, profesorado y alumnado	Todo el curso
	Colaboración con las familias y agentes comunitarios en el desarrollo de programas institucionales y de apoyo a la acción educativa del centro.	3	Orientador educativo, equipo directivo, prof. coordinador del programa, alumnado y familias	Según demanda
<b>APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL</b>	Asesoramiento y colaboración en programas para la mejora de la convivencia y la participación activa de toda la comunidad educativa en el marco del entorno social y educativo del centro.	5	Orientador educativo, equipo directivo, prof. coordinador del programa, alumnado y familias	Todo el curso
	Participación en el desarrollo de medidas y programas de asesoramiento y acompañamiento al alumnado en la incorporación a la educación infantil y cambio de etapa educativa.	6	Orientador educativo, equipo directivo, tutores, profesorado, alumnado y familias	Tercer trimestre Abril-Mayo
	Asesoramiento en procesos de acceso a recursos socioeducativos: solicitud de becas, ayudas al estudio, recursos sociales etc.	9	Orientador educativo, equipo directivo, tutores y familias	Periodos/plazos ayudas
	Asesoramiento y participación en el desarrollo de medidas de seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.	10	Orientador educativo, equipo directivo, tutores y alumnado	Según demanda
	Asesoramiento a familias con hijos en situaciones de desventaja social y/o desprotección en las etapas de infantil y primaria.	10	Orientador educativo, equipo directivo, tutores, familias y alumnado	Según demanda
<b>ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA</b>	Asesoramiento a las familias sobre como lograr una seguridad y calidad en la toma de decisiones respecto a la orientación académico-profesional de sus hijos/as.	11	Orientador educativo, equipo directivo, familias y alumnado	Todo el curso
	Reuniones con las familias, con el fin de informar sobre los intereses y motivaciones de sus hijos hacia diferentes profesiones y estudios.	12	Orientador educativo, tutores y familias	Tercer trimestre Mayo-Junio
	Asesoramiento a las familias sobre programas dirigidos a favorecer el desarrollo de la educación e inteligencia emocional de sus hijos/as.	13	Orientador educativo, tutores, prof. coordinador del programa y familias	Todo el curso
	Asesoramiento al alumnado de 6º EP sobre los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y profesional.	14	Orientador educativo, tutores y alumnado	Todo el curso
	Asesoramiento en el desarrollo de acciones y programas dirigidos a la preparación para el trabajo mediante el desarrollo de hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual.	15	Orientador educativo, tutores y alumnado	Según demanda

Fuente: elaboración propia.

## 2.1 Apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje

### **Evaluación psicopedagógica, elaboración de informe psicopedagógico y devolución de información al centro y familias.**

#### Justificación

Esta actuación se relaciona de forma directa con las recomendaciones de la *Circular de Inicio de Cursos para los Equipos de Orientación Educativa*, que indica la necesidad de cooperar en la prevención y en la detección temprana de dificultades de aprendizaje, de problemas de desarrollo personal y socio-familiar, así como en las medidas organizativas y curriculares para responder a las necesidades de todos los alumnos. Para ello, el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias*, establece que el orientador educativo debe “prevenir, detectar y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado”, para lo cual se debe partir del trabajo del equipo docente, que es el que mantiene un contacto directo y de manera continua con los estudiantes, en coordinación con los servicios especializados de orientación, con las familias, los agentes comunitarios y la administración educativa. Asimismo, cabe mencionar el *artículo 4 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo*, en el que se establece que “el profesorado realizará una evaluación inicial al alumnado escolarizado en el centro, cuyos resultados permitirán la detección de sus necesidades de apoyo educativo y servirán como referencia para adoptar las decisiones sobre su atención educativa y realizar la posterior evaluación psicopedagógica cuando sea necesario” y “los servicios de orientación educativa realizarán, en caso necesario, la evaluación psicopedagógica que se requiera para la detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, la adecuada escolarización del mismo, el seguimiento y apoyo de su proceso educativo, el asesoramiento y el apoyo técnico pedagógico al profesorado, así como la orientación y el apoyo a las familias para favorecer un óptimo desarrollo de sus hijos”.

#### Destinatarios

Según el Decreto, ya citado anteriormente, se debe prestar especial atención a la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje en las etapas de educación infantil y primaria, por lo que esta actuación debe ir encaminada a todo el alumnado con el fin de responder a sus necesidades educativas.

### Objetivos

- ❖ Recabar, analizar y valorar información sobre las condiciones personales del alumno, su interacción con el contexto escolar y familiar y sus competencias curriculares para delimitar y detectar, de forma temprana, las necesidades educativas especiales del alumno y fundamentar las decisiones que, con respecto a los apoyos y ayudas, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades fijadas en el currículo.
- ❖ Establecer su adecuada escolarización.
- ❖ Ofrecer al alumnado con necesidades educativas especiales una respuesta educativa adecuada y de calidad que le facilite alcanzar los objetivos mínimos de la educación infantil y primaria y le proporcione el mayor desarrollo personal y social.
- ❖ Orientar y apoyar a las familias con el fin de favorecer el desarrollo de sus hijos.

### Contenidos

- Definición y características de las dificultades de aprendizaje.
- Técnicas de observación.
- Pruebas de evaluación psicopedagógica.
- Tipos de intervención y evaluación.

### Metodología y actividades

Fases a seguir para la realización de la evaluación psicopedagógica:

- Cumplimentación de la hoja de demanda por parte del tutor, aunque ésta proceda de la familia.
- Solicitud de autorización a la familia o tutores legales por parte del centro.
- Definición de las características de cada alumno.
- Evaluación por parte de los tutores (con la colaboración del orientador educativo si se precisa) y profesores implicados en las competencias curriculares del alumno.
- Entrevista familiar.
- Evaluación individual, revisión de trabajos escolares, administración de pruebas estandarizadas, observación de aula o patio...
- Elaboración de informe escrito y dictamen de escolarización (en el caso de ser necesario).
- Devolución de informe a tutores y familia.

### Recursos

Observación sistemática (aula o patio), cuestionarios, entrevistas, trabajos escolares, pruebas de evaluación psicopedagógica, datos personales del alumno e información sobre el contexto familiar y social, informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización. Además de estos recursos materiales, es esencial la colaboración del alumno, orientador educativo del centro, tutor, profesorado y especialistas de PT y AL, equipo directivo, familias, así como otros equipos específicos o instituciones externas (asociaciones, servicios comunitarios, sanitarios etc).

### Temporalización

En cualquier momento de la escolarización que se detecten necesidades educativas especiales por parte de un alumno, por lo que se debe llevar a cabo durante todo el curso según demanda.

### Evaluación

El modo de evaluar esta actuación se lleva a cabo mediante la evaluación continua, es decir, engloba todo el proceso de aprendizaje del alumno y la marcha o progreso del mismo. Esta evaluación contempla tres fases:

- *Evaluación de diagnóstico o inicial.* Se realiza al principio de una etapa de aprendizaje o cuando hay dudas de que un alumno presenta cualquier tipo de dificultad durante el proceso. Para ello, se utiliza la información recogida en las entrevistas iniciales con el equipo directivo, las familias, los tutores o el profesorado implicado.
- *Evaluación formativa o de proceso.* Retroalimentación del alumno y del profesor sobre el progreso del alumno durante el proceso de aprendizaje; es decir, identificar los aprendizajes básicos establecidos en el currículum de las etapas de educación infantil y primaria y las condiciones del propio alumno y contexto que puedan dificultar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Evaluación sumativa o final.* Hacer una lista de control sobre los pasos a seguir en el protocolo de diagnóstico, tomar decisiones y realizar la propia reflexión sobre la práctica para poder ofrecer al alumno una respuesta educativa adecuada y de calidad que le facilite alcanzar los objetivos mínimos de estas etapas educativas y le proporcione el mayor desarrollo personal y social. Una vez hecho esto, se le debe realizar al alumno un seguimiento para ver si las medidas que se han propuesto están dando un resultado óptimo.

## **Asesoramiento al profesorado sobre el uso de metodologías activas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo y los centros de interés, así como el desarrollo integral de los alumnos.**

### Justificación

Esta actuación aparece referenciada en la *Circular de Inicio de Curso para los Equipos de Orientación Educativa*, donde se establece la necesidad de “asesorar al profesorado en el proceso enseñanza y aprendizaje, centrándolo en el impulso de metodologías que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas”. Asimismo, la *Circular de Inicio de Curso para los Centros Docentes Públicos 2015*, establece “promover el uso de metodologías didácticas más inclusivas y participativas”. Esta actuación guarda, además, una estrecha relación con el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias*, en el que se dispone “favorecer el desarrollo integral de los alumnos y alumnas desde que entran a formar parte de la comunidad escolar, promoviendo y participando en todos los proyectos, planes y programas necesarios para lograr este fin”.

### Destinatarios

Esta actuación debe dirigirse a todo el profesorado de los centros educativos y al alumnado de educación infantil y primaria.

### Objetivos

- ❖ Asesorar al profesorado sobre el uso de diferentes metodologías activas.
- ❖ Favorecer el desarrollo integral y personal del alumnado.
- ❖ Proporcionar a los centros educativos materiales, herramientas y recursos de interés.

### Contenidos

- Definición de las metodologías activas.
- Tipos de metodologías.
- Tareas del profesorado en el terreno metodológico.
- Papel del alumnado en las metodologías activas.

### Metodología y actividades

El uso de metodologías activas hace que el alumnado trabaje de manera cooperativa y en colaboración con el resto de compañeros, adquiera una mayor autonomía, mejore sus procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, sea capaz de participar en la construcción de su propio conocimiento. Todo esto será posible desarrollando actividades motivadoras e interactivas, con el fin de fortalecer la capacidad creadora.

Esta metodología se centra principalmente en el alumno, respetando sus intereses y permitiéndole expresar sus ideas y sentimientos. El papel del docente en este tipo de metodologías es el de mediador, preocupado por los procesos de aprendizaje y, no tanto, por los saberes de los alumnos, por lo que debe ser capaz de tomar decisiones a favor de la innovación y el cambio. Para ello, se mostrarán diferentes estrategias, recursos y experiencias que motiven y entusiasmen a los participantes a liderar esa transformación en sus ámbitos de desarrollo personal y profesional. Entre las propuestas metodológicas más adecuadas y que mejor pueden responder a las necesidades globales de las etapas educativas de infantil y primaria están:

- Situaciones de la vida cotidiana.
- Actividades lúdicas.
- Talleres.
- Pequeños Proyectos.
- Rincones.

#### Recursos

La diversidad de materiales con los que debe contar la educación infantil y primaria debe ser adecuada por el equipo educativo a las intenciones que se persigan. El centro debe ofrecer una gama variada y estimulante de objetos, juguetes y materiales que proporcionen múltiples oportunidades y nuevos aprendizajes. Son esenciales la selección, la preparación, la disposición y la adecuación a los objetivos de los recursos materiales. En cuanto a los recursos humanos destaca el profesorado, orientador educativo, equipo directivo y alumnado.

#### Temporalización

El uso e implementación de las metodologías activas en el aula se debe llevar a cabo en la mayoría de las asignaturas posibles durante todo el curso.

#### Evaluación

La evaluación se debe llevar a cabo en tres momentos: inicial, de proceso y final. La *evaluación de diagnóstico o inicial* tiene como objetivo analizar los conocimientos previos del profesorado sobre el uso de las metodologías activas y participativas. Para ello, hemos elaborado un cuestionario inicial que deberán responder todos los docentes del centro en el mes de septiembre. Este cuestionario consta de cuatro preguntas abiertas, con el cual se pretende conocer la experiencia del docente en la utilización de metodologías activas, el tipo de metodología activa que emplea en el aula, frecuencia

del uso de estas metodologías y, por último, ventajas y desventajas de implementar estas metodologías activas en las aulas. Por su parte, la *evaluación de proceso o formativa* tiene como finalidad analizar el uso e implementación de las metodologías activas en el aula, siendo el orientador educativo del centro, mediante la observación participante, el responsable de llevar a cabo esta tarea. Estos registros serán cumplimentados quincenalmente, para ver cómo se desarrollan las sesiones y poder establecer propuestas de mejora en los casos que sea necesario. Por último, la *evaluación final o sumativa*, es la encargada de analizar si los objetivos planteados previamente fueron o no conseguidos, tanto por los alumnos como por el profesorado.

## 2.2 Apoyo a la acción tutorial

### **Asesoramiento y colaboración en programas para la mejora de la convivencia y la participación activa de toda la comunidad educativa en el marco del entorno social y educativo del centro.**

#### Justificación

En las etapas de educación infantil y primaria adoptar medidas que favorezcan la convivencia es una de las áreas de atención en las que ha de centrarse la orientación educativa y profesional. En este sentido, y siguiendo las instrucciones de la *Circular de Inicio de Curso para los Centros Docentes Públicos 2015*, se pretenden desarrollar acciones que faciliten las relaciones entre el alumnado, alumnos y profesores, así como familia-centro.

En el preámbulo de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, se establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia”. Con relación a esto, se pone especial atención en favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad. Esta Ley modifica el apartado 2 del artículo 16 con la siguiente redacción “la finalidad de la Educación Primaria es facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de las nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”. El artículo 24 recoge que todos los centros elaborarán un plan de convivencia que se incorporará a la



programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen, con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar. Una de las competencias del Consejo Escolar del centro establece “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro”.

Como aparece en el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias*, una de las funciones de la orientación educativa es fomentar un clima adecuado que propicie la convivencia, el aprendizaje y la creatividad, así como favorecer la participación de las familias y los agentes comunitarios implicados en el proceso educativo del alumnado.

### Destinatarios

Los destinatarios a los que se dirige esta actuación son los alumnos y alumnas de las etapas de educación infantil y primaria, haciendo partícipes también a sus familias, profesorado y equipo directivo, es decir, a toda la comunidad educativa.

### Objetivos

- ❖ Asesorar al profesorado sobre programas para la mejora de la convivencia, y así mejorar la misma en el centro educativo y en su entorno próximo.
- ❖ Proporcionar orientaciones, estrategias y material para la puesta en práctica de programas para la mejora de la convivencia.
- ❖ Ayudar a establecer relaciones positivas entre los alumnos, alumnado-profesorado y familias-centro.
- ❖ Incrementar la participación y colaboración de toda la comunidad educativa en este tipo de programas.

### Contenidos

- Definición de convivencia.
- Convivencia escolar y prevención de conflictos.
- Indicadores de calidad de la convivencia en los centros.
- Convivencia en el ámbito familiar.

### Metodología y actividades

Las actividades que se realicen en el aula requieren de una metodología experiencial o vivencial, es decir, no son una mera exposición teórica de conceptos. Todo esto será posible con actividades lúdicas, abiertas, flexibles y espontáneas (vivencias, intercambio libre de experiencias y opiniones...).

Los programas para la mejora de la convivencia, aunque estén coordinados por un solo profesor y apoyados por el departamento de orientación, requieren que se implique todo el equipo educativo, y es por esto que los objetivos propuestos exigen un enfoque integrador y deben ser trabajados desde todos los ámbitos de la actividad de aprendizaje.

Las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno y familia-centro se basarán en la empatía, en la aceptación, comprensión y apoyo ante sus conductas, esfuerzos y dificultades. Se dará importancia al refuerzo positivo (incrementar las conductas deseables) frente al refuerzo negativo (disminuir las no deseadas), por lo que resaltar los éxitos y avances será el mejor instrumento para la guía y estímulo del grupo-clase. Destacar que, mediante un proceso de reflexión abierta, se intentarán aclarar los conceptos y necesidades, aproximar las líneas de actuación y establecer un modelo consensuado de convivencia para el centro. Para poder llevar a cabo la metodología expuesta anteriormente se proponen las siguientes actividades, entre otras:

- Reuniones de coordinación con el equipo educativo: asesoramiento e información sobre los programas; reflexión, análisis, diagnóstico y toma de decisiones sobre las necesidades del alumnado; coordinación de las actuaciones...
- Reuniones con las familias con el objetivo de facilitarles asesoramiento sobre el desarrollo de programas para la mejora de la convivencia, a la vez que pedirles su colaboración.
- Actividades en el grupo-clase, dirigidas a tomar conciencia de la situación del grupo y de sus conflictos, incluyendo ejercicios de autoreflexión con el fin de formular compromisos por parte del alumnado.

#### Recursos

Los materiales y recursos que se van a utilizar por el equipo educativo deben ser adaptados a las intenciones que se persigan. Con respecto a los recursos humanos, y para poder llevar a cabo el desarrollo de estos programas, es necesario contar con la participación y colaboración del orientador educativo, equipo directivo, profesor encargado de coordinar el programa, alumnado y familias.

#### Temporalización

Conviene comenzar con los programas de mejora de la convivencia lo antes posible, es decir, en la etapa de educación infantil, y siempre en el primer trimestre o a principios

del segundo. La estructuración de actividades suele exigir una dedicación superior a un trimestre.

### Evaluación

El sistema de evaluación será continuo y sistemático en la toma de decisiones, de modo que a lo largo de los programas se hagan valoraciones y revisiones continuas que se ajusten a las necesidades del alumnado y garanticen una mejora de los programas y de sus actividades. Este proceso de evaluación se establece en tres momentos:

- *Evaluación inicial de necesidades*: Reuniones con los equipos educativos previas al inicio de los programas, con las que se pretende no solo una evaluación de necesidades, sino también un compromiso de trabajo conjunto que aborde las necesidades de atención colectiva detectadas. Para esta evaluación se utilizará una batería de test y entrevistas, entre las que cabe destacar: entrevistas con los tutores, con el equipo docente y con la familia de cada alumno.
- *Evaluación de seguimiento*: Reuniones de coordinación de los equipos educativos con el fin de valorar los resultados conseguidos y, si fuera necesario, proponer medidas que permitan establecer soluciones a las dificultades detectadas.
- *Evaluación final*: Resultados conseguidos por el alumnado, familias y equipos educativos. En este caso se valorarán las experiencias recogidas y se realizarán propuestas para mejorar el desarrollo de estos programas en años posteriores.

## **Participación en el desarrollo de medidas y programas de asesoramiento y acompañamiento al alumnado en la incorporación a la educación infantil y cambio de etapa educativa.**

### Justificación

En el artículo 6 del *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias* se establece que el orientador educativo, en las etapas de infantil y primaria, debe adoptar medidas que favorezcan la convivencia, el aprendizaje y la transición entre los distintos cursos y etapas; asimismo, el artículo 4, refleja que el orientador debe “impulsar la acción tutorial en la acogida, seguimiento y acompañamiento del alumnado en los centros educativos”. Esto se complementa con una función de los equipos educativos, cuando dice en el artículo 18 que el orientador debe además informar y apoyar activamente a las familias de los alumnos y alumnas en la incorporación al sistema educativo.

En la *Circular de Inicio de Curso para los Centros Docentes Públicos 2015*, también se establece que se deben diseñar medidas para facilitar la transición del alumnado de una etapa a otra, coordinándose si fuese oportuno con otras entidades u organismos.

#### Destinatarios

Alumnado que se incorpora a la etapa de educación infantil, que pasa de infantil a primaria, de primaria a secundaria y sus familias.

#### Objetivos

- ❖ Asesorar a las familias sobre las nuevas escolarizaciones y cambios de etapa educativa.
- ❖ Acompañar a los alumnos en el proceso de nuevas escolarizaciones y cambios de etapa.
- ❖ Facilitar el cambio de etapa al alumno y a su familia, para una adecuada adaptación en el centro educativo.
- ❖ Fomentar la comunicación con un trabajo conjunto entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

#### Contenidos

- Proceso de nuevas escolarizaciones (incorporación a EI).
- Transición entre EI y EP.
- Transición entre EP y ESO.
- Características de los centros educativos e institutos de referencia (en caso de tener alumnos con NEAE o NEE proporcionar la información precisa).

#### Metodología y actividades

La comunicación entre el orientador educativo, alumnado y familias de éstos, es una característica fundamental para poder llevar a cabo de manera adecuada y satisfactoria esta actuación, partiendo siempre de la realidad concreta de cada sujeto con el que se está trabajando, para llegar a las conclusiones mediante un proceso de reflexión y análisis. La metodología que requieren las actividades que se van a proponer es participativa, ya que los sujetos a los que se dirige esta actuación intervienen de una forma dinámica, expresando libremente sus opiniones. Las actividades propuestas son las siguientes:

- Reuniones de asesoramiento a las familias sobre las nuevas escolarizaciones y cambios de etapa.

- Tutorías con el alumnado para resolver posibles dudas sobre los cambios de etapa educativa.
- Reuniones de los orientadores de los centros educativos con los orientadores de los institutos de referencia, para traspaso de información si fuera necesario (alumnos con NEAE o NEE).
- Visitas a los nuevos centros educativos e institutos.

#### Recursos

Los agentes que intervienen en esta actuación son los orientadores de los centros educativos e institutos, equipo directivo, tutores, profesorado, alumnos que se incorporan a la educación infantil, los que pasan de infantil a primaria, de primaria a la ESO y sus familias.

#### Temporalización

Estas actividades se llevarán a cabo en el tercer trimestre, en los meses de abril y mayo.

#### Evaluación

La evaluación se llevará a cabo en tres fases diferenciadas. La primera de ellas será la *evaluación inicial*, en la cual se analiza y valora información sobre las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los alumnos de nuevas escolarizaciones y cambios de etapa, esto se hace mediante entrevistas en los meses de abril y mayo. En estas entrevistas se establecen las dimensiones del contexto social, nivel educativo, estabilidad económica, situación laboral y horarios. La segunda fase es la *de seguimiento*, con el objetivo de observar como se está llevando a cabo el proceso de nuevas escolarizaciones y cambios de etapa educativa del alumnado, lo cual se realiza a través de la observación participante, en la que el orientador educativo observa a la vez que acompaña al alumnado en la incorporación a la educación infantil, transición de infantil a primaria y de primaria a secundaria, para analizar el grado y tiempo de adaptación. La última fase sería la *evaluación final*, que tiene como finalidad conocer el grado de satisfacción de los destinatarios, lo cual se realizará mediante un cuestionario a las familias que constará de preguntas como: adecuación de las actividades a las necesidades y dificultades del alumnado, empleabilidad y adaptación de los recursos materiales y humanos, puntos fuertes y débiles de las medidas adoptadas y, en el caso de ser necesario, establecer propuestas de mejora.

## 2.3 Orientación para el Desarrollo de la Carrera

### **Asesoramiento a las familias sobre como lograr una seguridad y calidad en la toma de decisiones respecto a la orientación académico-profesional de sus hijos/as.**

#### Justificación

En el último ciclo de la etapa de la educación primaria, algunas familias acuden al orientador educativo del centro afirmando que sus hijos no obedecen e, incluso, en algunas ocasiones, que “no pueden con ellos”. Es fundamental mejorar la relación entre los padres y los hijos/as para lograr más seguridad y calidad en la toma de decisiones y en la comunicación, por lo que sería importante que las familias logren ese desarrollo consistente para así poder acompañar al centro en la actuación que pretende fortalecer las primeras orientaciones. Esta actuación hace hincapié en la comunicación asertiva mediante una nueva y eficaz forma orientada a su elección académico-profesional, donde cabe deducir las consecuencias que en su toma de decisiones tienen las valoraciones percibidas de padres y profesores.

#### Destinatarios

Esta actuación va dirigida al alumnado del último ciclo de la educación primaria (cursos 5º y 6º) y a sus familias.

#### Objetivos

- ❖ Lograr una mayor congruencia y coherencia en las decisiones de los padres, obteniendo una visión más amplia.
- ❖ Usar la comunicación verbal y no verbal, mejorando la afectividad y asertividad, para transformar y mejorar la relación entre los padres y los hijos/as.
- ❖ Mejorar la comunicación en la familia para fortalecer la toma de decisiones en la orientación académico-profesional.

#### Contenidos

- Orientación académico-profesional.
- Comunicación asertiva.

#### Metodología y actividades

Desde el departamento de orientación del centro se desarrollarán seis sesiones formativas, es decir, dos por trimestre, de las cuales una irá dirigida al alumnado y otra a las familias. Las sesiones dirigidas al alumnado tienen como objetivo ofrecer la formación necesaria para identificar sus propias creencias en relación al sentido de eficacia personal que les permita regular sus procesos de enseñanza-aprendizaje y toma

de decisiones para la continuidad académica y profesional, mientras que las de las familias estarán orientadas solamente al proceso de toma de decisiones. Ya se dijo anteriormente que se desarrollarán seis sesiones formativas, y las de los alumnos se enfocarán con una metodología más activa, donde estos puedan participar y exponer sus opiniones libremente. Las sesiones formativas para las familias serán expositivas, con el fin de aclarar las dudas que puedan tener.

#### Recursos

En las sesiones pueden utilizarse páginas web de interés sobre la orientación académica y profesional, que ofrezcan al alumnado la posibilidad de tomar sus propias decisiones e informar también a las familias de aspectos que puedan ser desconocidos para ellos. En cuanto a los recursos humanos destacan el orientador educativo, familias y alumnado.

#### Temporalización

Esta actuación se desarrolla a lo largo de todo el curso.

#### Evaluación

El orientador educativo realizará el análisis de las fortalezas y debilidades de esta actuación, centrándose en el desarrollo de las sesiones formativas. Para ello, se preguntará al final de cada sesión, tanto al alumnado como a las familias, su opinión y se abordaran cuestiones como: ¿Qué les ha aportado la sesión?, ¿Cómo podrá ayudarles en un futuro? etc.

### **Asesoramiento a las familias sobre programas dirigidos a favorecer el desarrollo de la educación e inteligencia emocional de sus hijos/as.**

#### Justificación

El desarrollo de habilidades sociales está estrechamente ligado al desarrollo de la educación e inteligencia emocional. Las emociones forman parte del niño desde el momento del nacimiento e influyen en la construcción de su personalidad. Sin embargo, no surgen de forma espontánea, sino que se van desarrollando a través de las relaciones que el niño establece con los otros, es decir, con la gente que le rodea. Desde que somos muy pequeños nacemos y vivimos en redes sociales, dentro de las cuales hay núcleos de relaciones que normalmente son estables en el tiempo y que constituyen las condiciones y los apoyos en los que niños y niñas se desarrollan. Si los apoyos que perciben los niños no son estables en el tiempo o no tienen una base de confianza y seguridad, el desarrollo no será exitoso (Lozano, García, Pedrosa et al., 2011).

Si entendemos que la conducta que manifiestan niños y niñas está estrechamente relacionada con la vinculación afectiva-apego con sus adultos de referencia, debemos de prestar especial atención a las experiencias emocionales y sociales que se dan en sus entornos más próximos (familia y escuela), para así contribuir a la comprensión que tenemos de sus comportamientos y conductas. Para ello es importante tener en cuenta que, aunque las conductas disruptivas se den en el ámbito escolar, hay que vincularlas a las experiencias de los niños ajenas a la escuela, es decir, en el parque, en casa, o durante sus relaciones con otros iguales etc., ya que el comportamiento del niño en otros contextos puede ayudarnos a comprender el sentido y el significado a sus comportamientos en la escuela. Siguiendo esta línea, podemos interpretar las conductas de niños y niñas de diversas maneras de “imitar” al otro para poder estar bien. Ya que lo que ocurre en casa, sobre todo entre el cuidador principal y el niño influye en su desarrollo emocional y cognitivo y todo ello va a determinar las competencias del niño en edades más avanzadas. Si las condiciones necesarias para que el niño forme una vinculación afectiva basada en un apego seguro, no se dan, los niños van creciendo y desarrollándose con carencias que luego se reflejan en una escasa habilidad para gestionar sus emociones y comportamientos. Esto lo veremos reflejado en la convivencia en las aulas o en el patio a modo de conductas y comportamientos disruptivos, conflictivos o violentos, que no son más que su intento fallido de control de las emociones que experimentan ante una situación que supera sus capacidades de autorregulación.

#### Destinatarios

Esta actuación se dirige a todo el alumnado de infantil y primaria y sus familias.

#### Objetivos

- ❖ Asesorar a las familias sobre programas dirigidos a favorecer la educación e inteligencia emocional de sus hijos.
- ❖ Descubrir y desarrollar la capacidad de reconocer, comprender y expresar las emociones y sentimientos propios y de los demás.
- ❖ Desarrollar en el niño una disposición adecuada para controlar impulsos emocionales, orientados hacia la regulación emocional.
- ❖ Capacitar al alumnado para la resistencia a la frustración.
- ❖ Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y potenciación de la autoestima.



- ❖ Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.

#### Contenidos

- Identificación de las emociones y sentimientos propios y de los demás.
- Utilización del lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- Manifestación de sentimientos positivos hacia uno mismo y confianza en las propias posibilidades.
- Relaciones positivas con los demás.

#### Metodología y actividades

Estos programas deben partir de un enfoque constructivista, basados en una metodología activa y globalizada que permita la construcción de aprendizajes emocionales, funcionales y significativos. Es necesario crear experiencias emocionales a partir de los conocimientos previos del alumno, de sus intereses y, sobre todo, de sus necesidades personales, siendo la cooperación y el debate fundamentales en el desarrollo del concepto de sí mismos. Las familias cumplen el papel de mediadores del aprendizaje, proporcionando modelos de actuación que el alumnado interioriza e imita. El docente, por su parte, motiva a la participación y dinamiza el grupo (da seguridad en el momento de compartir experiencias, ayuda a descubrir el entorno próximo etc.). Las actividades que se proponen están pensadas para favorecer la comunicación, el intercambio y, con ello, el conocimiento de las propias emociones y de los demás.

#### Recursos

En las actividades pueden utilizarse recursos de la vida cotidiana, que ofrezcan al alumnado la posibilidad de experimentar emociones en situaciones cercanas, ya que el entorno cambia con rapidez y el alumnado debe adaptarse al cambio de manera continua, para responder a nuevas relaciones y situaciones. En cuanto a los recursos humanos destacan el orientador educativo, tutores, profesor encargado de coordinar el programa, alumnado y familias.

#### Temporalización

Esta actuación se lleva a cabo durante todo el curso, reuniéndose mínimo una vez por trimestre con las familias para informarles sobre programas que favorezcan la educación emocional de sus hijos/as.

#### Evaluación

Esta evaluación debe cumplir varias funciones a lo largo de los programas:

- *Evaluación inicial.* Tiene como objetivo determinar el punto de partida del alumnado y adecuar los contenidos a trabajar.
- *Evaluación formativa o de proceso.* Se lleva a cabo durante el desarrollo del programa con el fin de ajustar la ayuda pedagógica necesaria.
- *Evaluación final.* Favorece la obtención de resultados sobre el programa y determina si se han conseguido o no los objetivos propuestos.

La evaluación debe realizarse teniendo en cuenta la evolución del grupo-clase y el grado de satisfacción de los participantes, además de ser continua y estar integrada en el proceso educativo.

### **3. Aspectos organización interna del EOE.**

El *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias*, establece que los equipos de orientación educativa están integrados por:

- Profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa, que atiende a los centros que no cuentan con un orientador/a a tiempo completo.
- Profesorado técnico de formación profesional de la especialidad de servicios a la comunidad, que atiende a todos los centros educativos del mismo en la proporción mínima de uno a cuatro con respecto al profesorado de la especialidad de orientación educativa de su sector.

Cabe destacar que los equipos de orientación se organizan en diferentes sectores y, con relación a esto, Sanchiz (2008) afirma que “trasciende a los centros y hace posible una mejor comprensión de las situaciones y procesos que se desarrollan en el ámbito escolar”, lo que permite tener una visión más amplia desde fuera y no tan específica y concreta de un solo centro, pudiendo así expandir las prácticas y experiencias de unas instituciones y/o organismos a otros.

Con respecto a la organización y adscripción a centros por parte de los miembros del equipo, se realiza teniendo en cuenta los criterios que aparecen en el Decreto (citado anteriormente). Estos criterios, entre otros, hacen referencia al número total de alumnos y alumnas en el centro, alumnado en desventaja socioeducativa, número de alumnos y alumnas con NEAE etc. Es importante señalar que una vez asignados los centros, éstos pasarán a tener una atención de uno a tres días a la semana o quincenalmente por parte del orientador educativo. Los centros con menos de 400 alumnos y alumnas serán

atendidos, con carácter general, por los orientadores/as de los equipos de orientación educativa, que se integran semanal o quincenalmente en las unidades de orientación según la organización que establezca cada centro educativo, mientras que los que tienen más de 400 alumnos/as contarán con un orientador/a a tiempo completo y un destino en el propio centro.

El Decreto anterior establece también que al frente de cada equipo de orientación educativa está un director/a, nombrado por la persona titular de la Consejería competente en materia educativa por un periodo de cuatro cursos académicos y que es el responsable de la organización y funcionamiento de todos los procesos que se llevan a cabo en el mismo. Sus funciones en el equipo son las siguientes:

*Tabla 6 - Funciones del director/a en el equipo de orientación educativa*

CARÁCTER	FUNCIÓN
<b>Técnico</b>	Dirigir, coordinar y participar en la elaboración del plan anual de actuación y la memoria final de curso.
	Garantizar el desarrollo y evaluación del plan anual de actuación, cohesionando el trabajo de los miembros del equipo desde una perspectiva interdisciplinar.
<b>Institucional</b>	Ostentar la representación institucional del equipo.
	Convocar y presidir las reuniones.
	Promover e impulsar las relaciones del equipo con las instituciones y entidades socioeducativas y del entorno, así como facilitar la adecuada coordinación con el resto de profesionales que desarrollen funciones de orientación en los centros docentes.
	Proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes.
<b>Jefatura de personal</b>	Ejercer la jefatura del personal del equipo en todo lo relativo al cumplimiento de sus funciones y de las normas establecidas.
	Establecer y gestionar el horario personal de los miembros del equipo y ejercer el control de su asistencia a los centros docentes.
	Distribuir el trabajo de los miembros del equipo.
<b>Gestión y administración</b>	Levantar actas de las reuniones de trabajo.
	Custodiar los libros y archivos del equipo.
	Confeccionar el inventario general de los bienes del equipo y mantenerlo actualizado.
	Autorizar los gastos, de acuerdo con el presupuesto correspondiente; ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del propio equipo, de acuerdo con la legislación vigente y con lo que establezca la Consejería competente en materia educativa.
	Expedir las certificaciones que solicitan las autoridades y los interesados que sean de su competencia.
	Elaborar y gestionar el presupuesto del equipo.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.

Respecto a la organización del equipo se constituyen una serie de comisiones encargadas de diversas tareas: funcionamiento informático y actualización de los contenidos de la página web, cuidado de la biblioteca (material bibliográfico, control,

préstamo...), control del material psicopedagógico etc. Las personas responsables de estas comisiones se encargan de su funcionamiento, y deben informar a los otros profesionales del estado de las mismas mediante reuniones con una periodicidad mensual. Estas reuniones pueden ser, por un lado, *de coordinación* (intercambio de información sobre casos con dificultades y recursos que se necesiten) entre los miembros del equipo o con otros equipos e instituciones y, por otro, *ordinarias*, en las que participa todo el equipo de orientación educativa con el fin de informar, consultar y tomar decisiones, así como realizar un seguimiento del Plan de Trabajo.

En la coordinación externa, el EOE desarrolla un conjunto de actuaciones establecidas con diferentes servicios del ámbito público y privado. Esta coordinación se produce principalmente con la Consejería de Educación y Cultura, los Equipos de Orientación Específicos y las Unidades de Atención Temprana. Además, junto a éstos se encuentran los Departamentos de Orientación, Servicios Sociales, Servicios Sanitarios (Salud Mental Infantil), Centros de Acogida, ONCE, Asociación Síndrome de Down, entre otras. Este trabajo conjunto se realiza mediante reuniones, llamadas telefónicas, correos electrónicos, envíos de fax..., la comunicación con estos servicios externos puede ser puntual o continuada, dependiendo de las necesidades de los sujetos. Sanchiz (2008) afirma que: “para la mejora de la calidad educativa se debe tener en cuenta la formación continua de los profesionales implicados”. Siguiendo esta línea, el equipo de orientación educativa establece una formación continua y obligatoria a todos sus miembros (orientadores educativos y profesores técnicos de servicios a la comunidad), que asisten a seminarios y cursos que ofrece el Centro de Profesores y Recursos (CPR), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)..., además de formación ofertada por otras instituciones.

En cuanto al funcionamiento general del equipo se deben establecer, en primer lugar, los horarios, para lo que existe una plantilla con las actuaciones semanales de cada profesional del equipo. El Plan de Trabajo, como ya se dijo anteriormente, se incluye en la PGA del mismo y las actuaciones que se establecen en él deben favorecer la intervención y coordinación con otros miembros del equipo, así como con otros equipos específicos, con el fin de conseguir una línea de trabajo común. Además, se debe sistematizar la evaluación psicopedagógica y los dictámenes, con el objetivo de organizar las fases del proceso a seguir. Finalmente, se facilita la tramitación de la documentación, es decir, la concreción del Programa de Actuación en Centros, la

actualización de datos y la memoria final. En la segunda quincena del mes de septiembre, los orientadores educativos del equipo acuden a los centros para realizar la Concreción del Plan de Trabajo. La actualización de los datos se efectúa en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura durante todo el año según las demandas del Sector de referencia y, por último, la memoria final, que recoge el desarrollo de la actuación del equipo durante todo el curso y se remite al Servicio de Inspección antes del 10 de julio.

#### **4. Evaluación del Plan de Actuación del EOE.**

Para Pérez (2006), la evaluación es la valoración a partir de criterios y referencias preespecificados de la información, técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada sobre factores relevantes que integran el proceso educativo para facilitar la toma de decisiones y proporcionar propuestas de mejora. Siguiendo la línea de esta definición podemos destacar, como objetivo principal de la evaluación, la mejora del proceso educativo, por lo que es necesario realizar una evaluación inicial o de diagnóstico y otra de proceso, y no quedarnos únicamente con una evaluación final de los resultados, ya que si estos no son productivos o satisfactorios, solamente con la evaluación final no dispondremos de suficiente información para proporcionar propuestas de mejora o cambios que sean más oportunos. Con relación a lo anterior, podemos establecer que las evaluaciones que se consideran pertinentes para el seguimiento del plan de actuación del equipo son: la evaluación inicial, formativa, sumativa y final.

La evaluación inicial del equipo tiene como objetivo conocer las características, necesidades y demandas de cada centro educativo en el que va a intervenir para, así, adecuar y ajustar el plan de trabajo al ámbito concreto de actuación. Esta evaluación tiene lugar en el mes de septiembre, utilizando como técnicas de recogida de información el registro de observación y la entrevista. Esta entrevista se diseña al inicio de curso por todos los orientadores/as que forman el equipo de orientación educativa para que pueda ser utilizada en todos los centros educativos a los que atiende. Será el orientador/a educativo de cada uno de los centros, el responsable de realizar la entrevista al equipo directivo, procurando extraer la máxima información posible para la recogida de datos. Se estructura en base a las siguientes cuestiones: características sociodemográficas, necesidades detectadas, recursos disponibles, número total de

alumnado en el centro, número de alumnos y alumnas con NEAE y NEE, coordinación con instituciones o servicios externos, mejoras respecto a los años anteriores etc.

La evaluación formativa del Plan de Trabajo del equipo, se realiza con el objetivo de observar si las actuaciones planteadas en el mismo, se están desarrollando correctamente y se adecuan a los objetivos previstos para su cumplimiento. En el caso de que las actuaciones no se estén desarrollando de manera adecuada y satisfactoria se tomarán las decisiones pertinentes y se introducirán las modificaciones que se consideren oportunas. Para ello, el orientador/a utiliza la técnica del diario, en el cual se recoge el proceso seguido para cada actuación, así como información que aportan los diferentes agentes de la comunidad educativa implicados. Esta evaluación interna, además, se va a llevar a cabo mediante reuniones mensuales de seguimiento del plan de trabajo, de las cuales se elaborará un acta, en la que quedarán recogidos los aspectos tratados, acuerdos y valoración de los planes de intervención en los centros, programas que se desarrollan, así como propuestas de mejora o cambios que se consideren necesarios. Por su parte, la evaluación externa del plan, del proceso de desarrollo y de la puesta en marcha del mismo también es necesaria como complemento a la evaluación interna. Una retroalimentación a través de la comunicación con los diversos agentes, instrumentos o recursos utilizados, así como la observación del orientador/a en su práctica diaria, facilita la adaptación de las actuaciones a un contexto y una realidad concreta. Por tanto, la evaluación propuesta tiene un carácter holístico, valorando el proceso, el contexto de aplicación de las actuaciones y la puesta en marcha o adecuación del mismo.

La evaluación sumativa, supone una valoración de satisfacción interna (de los miembros del equipo) y externa (todos los miembros de la comunidad educativa), que se realiza al finalizar el curso académico, evaluando si los resultados satisfacen a los miembros del equipo, así como a otros agentes de la comunidad educativa con los que se trabaja (equipo directivo, profesorado, familias, alumnado...). Para ello se remite un cuestionario de satisfacción a los miembros del equipo y otro a los agentes de la comunidad educativa, lo cual nos permitirá analizar el trabajo realizado durante el año, detectar nuevas necesidades y mejorar o modificar objetivos, actuaciones o intervenciones futuras. Este cuestionario, además de evaluar la satisfacción, permite detectar nuevas necesidades y conocer las expectativas de todos los profesionales (miembros del equipo y agentes de la comunidad educativa). Scriven es el autor al que

se le asocian los conceptos de evaluación formativa y sumativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Por último, se lleva a cabo una evaluación final en relación a los objetivos propuestos y se efectúa un análisis y reflexión sobre lo realizado: en qué grado se han conseguido los objetivos, si hay alguno que no se ha podido trabajar, si hay alguno que debe modificarse etc. Para esta evaluación final se utiliza el diario, las actas de las reuniones de seguimiento del equipo, así como los cuestionarios de satisfacción de los distintos profesionales y miembros del equipo. Mediante estos instrumentos, se valora el proceso seguido para la elaboración, revisión y evaluación del plan y las intervenciones realizadas tanto en los centros como en el sector. Además, se valora el funcionamiento del EOE como grupo de trabajo, la distribución de responsabilidades, las reuniones de coordinación interna etc (Nieto y Botías, 2000). Todo esto queda reflejado en la memoria anual del equipo, que debe estar presente para el planteamiento de objetivos reales y adecuados a cada contexto educativo del siguiente curso académico.

## 5. Bibliografía y recursos a utilizar en el EOE.

A continuación se citan una serie de recursos y referencias bibliográficas para los equipos de orientación educativa, entre los que se incluyen libros, revistas, test y legislación. Estos recursos se consideran básicos, pero pueden y deben complementarse con muchos otros.

LIBROS	REVISTAS	TEST	LEGISLACIÓN
<p>-Álvarez, V. (1994). <i>Orientación educativa y acción orientadora</i>. Madrid: EOS.</p> <p>-Álvarez, M. &amp; Bisquerra, R. (1996). <i>Manual de orientación y tutoría</i>. Barcelona: Praxis.</p> <p>-Bisquerra, R. (1990). <i>Orientación psicopedagógica para la prevención y desarrollo</i>. Barcelona: Boixareu Universitaria.</p> <p>-Bisquerra, R. (1996). <i>Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica</i>. Madrid: Narcea.</p> <p>-Nieto, J. &amp; Botias, F. (2000). <i>Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional</i>. Barcelona: Ariel.</p> <p>-Pérez, R. (2006). <i>Evaluación de programas educativos</i>. Madrid: La Muralla.</p> <p>-Rodríguez, M. L. (1991). <i>Orientación Educativa</i>. Barcelona: Ceac.</p> <p>-Sanchiz, M. L. (2008). <i>Modelos de orientación e intervención psicopedagógica</i>. Valencia: Universitat Jaume.</p> <p>-Santiuse, V. &amp; González, J. (2005). <i>Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica</i>. Madrid: CCS.</p> <p>-Stufflebeam, D. &amp; Shinkfield, A. (1987). <i>Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica</i>. Barcelona: Paidós.</p>	<p>-BORDÓN Revista de Pedagogía. Ed.: Sociedad Española de Pedagogía.</p> <p>-Cuadernos de Pedagogía. Ed.: Fundación Wolters Sensat.</p> <p>-Revista Española de Pedagogía. Ed.: Rep.</p> <p>-ROEP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Ed.: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.</p>	<p>-Aguinaga, G., Armentia, L., Fraile, A., Olangua, P. &amp; Ruiz, N. Prueba Lenguaje Oral de Navarra. PLON-R. TEA Ediciones.</p> <p>-Batería de Evaluación del Procesamiento Cognitivo. DN-CAS. Ed.: Fundación Carmen Vidal.</p> <p>-Portellano, J., Martínez-Arias, R. &amp; Zumárraga. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños, ENFEN. TEA Ediciones.</p> <p>-Raven, J. RAVEN, Matrices Progresivas. TEA Ediciones.</p> <p>-Reynolds, C. &amp; Kamphaus, R. Escala de Inteligencia de Reynolds, RIAS. TEA Ediciones.</p> <p>-Wechsler, D. WIPPSI-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. TEA Ediciones.</p> <p>-Wechsler, D. WISC-V, Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños. TEA Ediciones.</p> <p><u>Atención sostenida</u></p> <p>-Aula Nexplora. TEA Ediciones.</p> <p>-Farre, A. &amp; Narbona, J. EDAH, Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención. TEA Ediciones.</p> <p><u>Lectura/escritura</u></p> <p>-Fernández-Pinto, S., Corral y Santamaría, P. DST-J, Test para la Detección de la Dislexia en Niños. TEA Ediciones.</p> <p><u>Personalidad</u></p> <p>-Coan, R. &amp; Cattell, R. ESPQ, Cuestionario de Personalidad para Niños. TEA Ediciones.</p> <p><u>Adaptación al contexto</u></p> <p>-Reynolds, C. &amp; Kamphaus, R. BASC, Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes. TEA Ediciones.</p>	<p>-Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circular de Inicio de Curso 2011-2012 para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.</p> <p>-Consejería de Educación del Principado de Asturias (2015). Circular de Inicio de Curso 2015-2016 para los Centros Docentes Públicos.</p> <p>-Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. <i>Boletín Oficial del Estado</i>, 299, de 29 de diciembre de 2014.</p> <p>-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <i>Boletín Oficial del Estado</i>, 106, de 4 de mayo de 2006.</p> <p>-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <i>Boletín Oficial del Estado</i>, 295, de 10 de diciembre de 2013.</p> <p>-Orden EDU 849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación del alumnado con necesidad de apoyo educativo. <i>Boletín Oficial del Estado</i>, 83, de 6 de abril de 2010.</p> <p>-Resolución de 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. <i>Boletín Oficial del Estado</i>, 20, de 13 de mayo de 1996.</p>



# ***TERCERA PARTE: PROPUESTA DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA***

## **1. Diagnóstico inicial.**

Dentro de uno de los ámbitos de intervención (apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje) mencionados en la segunda parte del trabajo y ligada a una de las actuaciones “detección y evaluación temprana de alumnos con dificultades de habla, lenguaje y/o comunicación”, se encuentra la propuesta de innovación educativa “Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”. Esta propuesta surge durante la realización de mis prácticas, cuando el equipo de orientación educativa recibió los últimos datos de la Consejería de Educación y Cultura, donde se podía observar que un 48% de los estudiantes con NEAE matriculados en la etapa de Primaria presentaban dificultades específicas de lenguaje y aprendizaje. A partir de ahí, surge mi curiosidad por saber cuántos alumnos/as de los que estaban escolarizados en los centros educativos CEIP San Lázaro-Escuelas Blancas y CP Virgen de Alba, donde mi tutor cumplía las funciones de orientador educativo, presentaban estas dificultades. Después de varias semanas de prácticas en esos centros escolares y haber mantenido reuniones con los tutores/as de diferentes grupos de educación infantil y primaria, pude darme cuenta que un elevado porcentaje del alumnado con NEAE, presentaba dificultades en el lenguaje. Tras recibir durante meses demandas tanto del profesorado como de las familias y realizar evaluaciones psicopedagógicas, observé que muchos de los estudiantes con dificultades en el lenguaje presentaban los mismos síntomas, pero llamó mi atención que esos síntomas o características no se correspondieran exactamente con ninguna de las patologías del lenguaje de las que había escuchado hablar durante el periodo que llevaba en prácticas. Pasados unos días, y ya en una reunión de coordinación interna con los demás miembros del equipo, se nombró por primera vez el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), el cual me permitió comprobar que las características de esos alumnos se correspondían, en su mayoría, con este trastorno. Al ser un trastorno nuevo y tan reciente, no se disponía apenas de información en los centros educativos, lo que me llevó a investigar sobre ello y realizar esta propuesta.

## 2. Justificación y objetivos de la innovación.

Esta propuesta tiene como objetivo principal proporcionar al profesorado orientaciones y estrategias para trabajar con el alumnado con TEL. Para conseguir el éxito escolar de este alumnado es necesario la participación de las familias, profesorado, centros escolares y sociedad en su conjunto; es por lo cual va dirigida tanto al profesorado como al resto de agentes de la comunidad educativa. Con relación a esto, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* establece que “las familias deben colaborar y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros educativos. Estos, junto con el profesorado, deberán construir aprendizajes motivadores y la sociedad, por su parte, deberá apoyar al sistema educativo y crear un entorno apropiado para la formación personal a lo largo de la vida”. Esta Guía puede considerarse un recurso de apoyo para proporcionar al alumnado con TEL una educación adecuada a sus necesidades que, junto con los principios de equidad y calidad, garantiza una educación inclusiva. Cuando hablamos de TEL nos referimos, como ya se dijo anteriormente, a un trastorno que afecta a la adquisición del lenguaje desde sus inicios, se prolonga durante la infancia y la adolescencia e, incluso en algunos casos, puede dejar secuelas significativas en la edad adulta. Este trastorno manifiesta dificultades tanto para el aprendizaje como para la adaptación escolar, familiar y social. Es importante señalar que no todos los alumnos y alumnas diagnosticados con TEL presentan las mismas características, dado que es un trastorno muy heterogéneo; por tanto, no todo el alumnado tiene las mismas necesidades. Siguiendo esta línea, destacar que la detección temprana y el diagnóstico de este trastorno, así como una intervención adecuada, son las principales herramientas para prevenir la exclusión social y el fracaso escolar. A continuación y ligado al objetivo principal se plantean los siguientes objetivos específicos para esta Guía:

- Definir el Trastorno Específico de Lenguaje.
- Dar a conocer las características que se aprecian en el trastorno.
- Proporcionar al profesorado orientaciones y recomendaciones para trabajar con el alumnado con TEL.
- Proponer estrategias que favorezcan el desarrollo personal y social del niño con TEL y su adecuada interacción con el medio.

- Sensibilizar a los centros educativos de la importancia de flexibilizar la organización general para poder adaptarse a las necesidades de los alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).
- Facilitar el acceso a los conocimientos, mejorar el rendimiento académico, la inclusión y, sobre todo, el desarrollo integral del alumno con TEL.
- Favorecer el buen pronóstico en la evolución del Trastorno Específico del Lenguaje y prevenir el riesgo de fracaso escolar.
- Beneficiar en lo posible la función educativa y el trabajo, tanto del profesorado como de las familias.

### 3. Marco teórico de referencia.

#### 1. Definición y concepto del TEL.

El lenguaje es la disposición humana más necesaria y compleja capaz de llevar a cabo la habilidad comunicativa. Esta afirmación sirve de punto de partida para desarrollar varias definiciones de lo que conocemos hoy como *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)* según diversos autores:

Para la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980), citada por Mendoza (2009, p.26), la definición más característica sobre TEL responde a “un trastorno de lenguaje de la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a uno, algunos o a todos los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas del procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo”.

Johnston (1988), citado por Mendoza (2009, p. 27), consideró importante esta definición, no por las conclusiones que aporta, sino por lo que se plantea. Hace referencia a los procesos psicológicos de comprensión y expresión (ya considerados en problemas de sordera o en dificultades del habla), a las formas del lenguaje oral y escrito y a los aspectos lingüísticos fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Pero las aportaciones de la obra Stark y Tallal (1981), citados por Mendoza (2009, p. 27), se consideran que son las que más han delimitado y esclarecido el concepto de TEL, pues los autores establecieron una serie de criterios mínimos para diagnosticar a niños con TEL y excluyeron a otra serie de ellos cuyos problemas con el lenguaje respondían a causas diferentes. Es importante reflejar estos criterios porque se convirtieron en un avance primordial en el ámbito de la investigación, ya que hicieron posible que trabajos posteriores siguieran unas normas de selección de la población lo más análogas posibles. Estos criterios se referían al nivel auditivo, al estatus emocional y conductual, al nivel intelectual, al estatus neurológico, a las destrezas motoras y al nivel lector.

Ya en 1991, aparece un artículo de Leonard que plantea si el TEL constituye una categoría clínica. Él considera que la causa de un trastorno de lenguaje no es solo el producto de la variación en los factores genéticos y ambientales, que hacen que algunos niños sean torpes, otros sean amusicales y otros tengan dificultades espaciales y de su propio esquema corporal. El TEL es producto de la desviación normal de la inteligencia, o de las “inteligencias”, según la conceptualización de Gardner (1983), citado por Mendoza (2009, p. 28). Los niños con trastornos en el lenguaje son, simplemente, niños en los que sus capacidades lingüísticas se sitúan en el extremo inferior del continuo de la dimensión lingüística. Esta manera de interpretarlo puede servir como explicación, a los padres, del problema que afecta a sus hijos, y puedan entenderlo más claramente. Aram (1991), citado por Mendoza (2009, p. 28), responde a Leonard y dice que el TEL no constituye una categoría clínica como una caracterización global, sino que se trata de una serie de subgrupos con factores causales diferentes. Esto aborda uno de los debates sobre el TEL, si éste constituye una categoría clínica, una población homogénea o si, contrariamente, el TEL incluye trastornos del lenguaje diferentes, capaces de afectar a dominios lingüísticos y no lingüísticos, con unas capacidades y unas deficiencias específicas con respuestas al tratamiento diferentes. Actualmente, parece tener más sentido la diversidad que considerarlo una única categoría.

Aguado (1999) hace referencias importantes del trastorno al que aludimos, algunas de ellas de tipo terminológico, cuando dice que desde el principio de este siglo hasta los años 60 este trastorno se denominaba de diversas maneras: afasia, con especificidades como “afasia evolutiva”, “síndrome afasoideo”, “afasia evolutiva

expresiva” etc. A partir de los años 60 este término es sustituido por el de disfasia. La afasia haría referencia a la ausencia del lenguaje y la disfasia caracterizaría, como más o menos grave, esta capacidad; de esta manera se ha denominado hasta la actualidad. Pero ambas terminologías, para Aguado (1999), tienen relaciones neurológicas no muy propias del trastorno al que denominan. Igualmente Bishop (1997b) y Leonard (1998), citados por Aguado (1999, p. 17) también lo afirman, y proponen mantener la denominación de trastorno específico del lenguaje que sería la terminología que más se ajusta a este trastorno. Teniendo en cuenta los criterios anteriormente expuestos de Stark en 1981, también Leonard (1998), citado por (Aguado, p. 24), estableció factores considerados para una correcta identificación del TEL: capacidad lingüística, capacidad de inteligencia no verbal, audición, disfunción neurológica, motricidad oral, interacciones físicas y sociales...o, más adelante, se añaden otros referidos a la discrepancia establecidos entre la edad lingüística y la edad cronológica o el CI no verbal. Aguado (1999) afirma que: “el trastorno específico del lenguaje es una limitación significativa en la capacidad del lenguaje que sufren algunos niños”. Se trata de consecuencias y no de factores causales, pues aunque se acepte la existencia de estos factores no exclusivos del lenguaje y relacionados con otras actividades, lo que en realidad aparece alterado es la conducta del lenguaje y esa alteración es lo que afectará a otras funciones cognitivas que dificultarán la formación de una cultura propia del individuo, cuyo camino se construye a través del lenguaje, influyendo en su formación como persona. De ahí, tal vez, provenga la especificidad en el trastorno.

Una vez expuesto esto, el concepto o definición de TEL sería el de un trastorno que afecta, principalmente, al modo de adquirir, aprender, desarrollar o progresar en el lenguaje oral; este sería el factor primario o más afectado, aunque podría haber otra serie de dificultades influidas o no por esa limitación en el lenguaje. Es un trastorno que afecta a la población infantil, por tanto, la escuela se convierte en ayuda primordial junto con la familia. Es necesario promover la integración del alumnado afectado y basarse en una educación inclusiva, donde las familias sean capaces de implicarse y exigir una atención adecuada, por lo que la colaboración de ámbitos de diversos tipos: sanitario, social y educativo es primordial.

## 2. Heterogeneidad y tipología.

Una vez desarrolladas las definiciones de TEL, hemos visto como se alude al carácter heterogéneo del trastorno. La definición de ASHA (1980): adquisición anormal de la comprensión o de la expresión del lenguaje oral o escrito, que implica a todos o a algunos de los componentes...quiere reflejar que la afectación del trastorno puede ser a uno u otro dominio, a todas o a algunas de las formas comunicativas y a todas o a algunas de las dimensiones; por tanto, esta definición afirma y asume el carácter heterogéneo de la población.

Según Mendoza (2009), la clasificación de los trastornos del lenguaje, por el interés teórico y clínico que presenta, tiene una larga historia. La investigación ha ayudado a profundizar en el conocimiento y en la definición de porqué constituye un trastorno lingüístico; a su vez, la práctica puede ayudar a construir y llevar a cabo tratamientos eficaces con conclusiones más precisas sobre la recuperación.

Se han llevado a cabo diversas categorías para establecer subgrupos de niños con TEL. Las dividiremos en tres enfoques:

- a) Con base clínica.
- b) Con base empírica.
- c) Clínico-empírico.

Los enfoques *clínicos*, generalmente, actúan por investigaciones y acuerdos que se llevan a cabo entre profesionales; por tanto las tipologías obtenidas se caracterizan y se basan en teorías logradas sin referencias empíricas. Contrariamente, las tipologías con base *empírica* se basan en análisis y técnicas variadas, aplicando métodos cuantitativos en la clasificación. Por otro lado, existen diversos autores que consideran que las tipologías de base empírica no han tenido influencias en la práctica clínica, debido a que no se han sabido relacionar los métodos clínicos y cuantitativos, es decir, no ha habido una interacción entre el desarrollo teórico y el análisis empírico, por lo que aparecen tipologías *clínico-empíricas* abiertas a modificaciones de la información teórica con aportaciones del conocimiento de la investigación empírica.

- a) **Tipologías con base clínica.** Ludlow (1980), citado por Mendoza (2009, p. 33), revisó los primeros intentos de clasificación de los niños con TEL en los que se seguía el enfoque clínico, su intención era caracterizarlos de la misma manera que

los observados como adultos afásicos, a los que se reconocían trastornos mentales causados por alteraciones cerebrales debidas, sobre todo, a enfermedades.

Pero la tipología más conocida es la llevada a cabo por Rapin y Allen (1983, 1987), citadas por Mendoza (2009, p. 34), que desarrollaron un sistema de clasificación de los niños con TEL utilizando actuaciones clínicas con diferentes destrezas: fonológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas y de habla espontánea en una situación de juego; más adelante los compararían con los tipos de afasia adulta. Las autoras consiguieron seis subgrupos, que clasificaron de síndromes, atendiendo a la habilidad lingüística más afectada. Su clasificación es la que más ha influido en estudios posteriores:

1. Agnosia verbal auditiva. Este tipo de trastorno de TEL es escaso, los niños afectados si comprenden gestos simbólicos pero no comprenden el lenguaje, a cierta edad pueden producirse intentos de lectura.
2. Dispraxia verbal. Tienen dificultades fonológicas y articulatorias. Su vocabulario es escaso y les cuesta expresarse con fluidez, cuando padecen problemas graves se dificulta la evaluación de sus destrezas sintácticas.
3. Déficit de programación fonológica. Son niños con habilidades comunicativas indescifrables e imprecisas, aunque presentan un habla fluida que suele ser incomprensible. Estos niños mejoran durante la edad escolar, por lo que su patología es menos severa que la anterior.
4. Déficit fonológico-sintáctico. Estos niños presentan problemas de articulación, de morfología y de sintaxis, tanto para expresarse como para comprender. Se expresan con frases cortas y omiten palabras. Suelen tener más problemas a la hora de expresarse que a la hora de comprender, esto lo transmiten con un lenguaje descontextualizado.
5. Déficit léxico-sintáctico. Son niños con dificultades tanto léxicas como morfológicas, que tienen problemas a la hora de recordar y expresar palabras correctas. Las autoras clasifican su disciplina lingüística como inmadura para su edad, aunque son normales las habilidades tanto articulatorias como fonológicas.
6. Déficit semántico-pragmático. Son niños con problemas lingüísticos, no siempre identificables como propios del TEL. Estructuran y hablan de manera correcta y fluida, aunque tienen problemas graves de comprensión

significativa y suelen interpretarlo todo de forma literal, no tienen en cuenta el conjunto del mensaje y no responden adecuadamente a las preguntas, suelen basarse en alguna palabra que hayan asimilado.

Esta clasificación no es suficientemente precisa para Serra (1991), citado por Mendoza (2009, p. 35), desde la visión psicológica, neurológica y comunicativa.

Las autoras clasificaron en base a la dimensión lingüística más afectada, y puede que un niño presente problemas de uno o varios tipos que puedan coincidir; esta coincidencia no está considerada en esta clasificación, por lo que probablemente algunos de los tipos que proponen Rapin y Allen no deberían ser considerados como TEL; por ejemplo, la agnosia auditiva o la dispraxia verbal. La primera porque suele presentarse como lesión y la segunda porque tiene implicaciones motoras.

Rapin (1996), citada por Mendoza (2009, p. 35) propuso que los subgrupos de TEL se pudieran reagrupar en tres categorías clínicas:

- *Primera categoría*, niños con trastorno del lenguaje expresivo (agruparía al subgrupo de dispraxia verbal y al de déficit de programación fonológica).
- *Segunda categoría*, niños con trastorno del lenguaje expresivo y receptivo (agnosia auditiva verbal y déficit fonológico-sintáctico)
- *Tercera categoría*, niños con trastorno de procesamiento de orden superior (déficit léxico-sintáctico y semántico-pragmático).

Algunos años más tarde, esta última categoría es denominada como “trastornos específicos complejos” por Conti-Ramsden y Botting (1999), citados por Mendoza (2009, p. 35), ya que creen que las autoras no establecieron ninguna medida específica de procesamiento de orden superior, aunque en realidad estos niños tienen dificultades léxicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, pero carecen de problemas fonológicos y articulatorios, por lo que sería innecesario el nuevo término.

Hemos visto como en las tipologías de carácter clínico, enfatizan y aumentan los criterios teóricos, neuropsicológicos y lingüísticos, aunque carece de validez todo lo empírico. Se ha pasado progresivamente del estudio de la afasia infantil que se desarrollaba en las primeras clasificaciones a establecer tipologías de TEL específicas de los trastornos del lenguaje en la infancia.

- b) **Tipologías con base empírica.** Revisando los principales sistemas de clasificación de niños con TEL, encontramos la base empírica con dos enfoques: psicométrico y lingüístico. En 1975, Aram y Nation, citados por Mendoza (2009, p. 37) utilizaron



criterios psicométricos de tipo psicolingüístico en uno de los primeros trabajos, donde se descubren variaciones individuales en una muestra de niños con trastornos del lenguaje, a los que tras pasarles una serie de test de lenguaje se establecen seis subgrupos, teniendo en cuenta sus dominios fonológico, sintáctico y semántico y siguiendo medidas de repetición, formulación y comprensión. Desde aquí se caracteriza cada subgrupo con una idea del perfil lingüístico específico de cada uno: modelo del dominio de la repetición; déficit inespecífico de formulación-repetición; ejecución lenta generalizada; déficit de comprensión-formulación-fonológico-repetición; déficit de comprensión; y déficit de formulación-repetición. Como ya he hecho referencia, este trabajo fue pionero en la identificación de subgrupos utilizando medidas cuantitativas definidas por medidas de función lingüística, aunque en esta investigación hay una carencia en datos de validación interna y externa de los subgrupos. Una investigación de Wilson y Risucci (1986), citados por Mendoza (2009, p. 37), diferencia tres amplias categorías de trastorno: expresivo, receptivo y mixto expresivo-receptivo.

Las dimensiones sintaxis-semántica y expresión-comprensión sirven para diferenciar dos subgrupos de niños con trastornos del lenguaje en estas dimensiones. Mediante la técnica de análisis discriminante se diferenciaron dos subgrupos de niños en cada una de ellas: grupo expresivo y grupo expresivo-receptivo. La diferenciación entre estos grupos era mejor establecida por las medidas sintácticas que por las de tipo semántico. Este trabajo fue llevado a cabo por Wolfus, Moscovitch y Kinsbourne (1980), citados por Mendoza (2009, p. 37), con una muestra de solo 19 sujetos, por lo que sus resultados pueden considerarse imprecisos.

Fletcher (1992), citado por Mendoza (2009, p. 37), con la utilización del LARSP (Crystal, Fletcher y Garman, 1990) distinguió varios subgrupos de niños con trastornos del lenguaje, utilizando medidas estrictamente lingüísticas a partir del análisis gramatical de muestras de habla; por tanto no es un método psicométrico. Así, aparecieron cuatro subgrupos diferentes:

1. Niños con problemas de débito y fluidez.
2. Niños con problemas semánticos referenciales.
3. Niños con problemas fonológico-gramaticales.
4. Niños con problemas para la construcción de la estructura lingüística.

Ya sea con criterio o enfoque psicosométrico o lingüístico, se han llevado a cabo numerosos estudios sobre la tipología y la clasificación de niños con TEL, apareciendo conclusiones que dependen de las mediadas o los procedimientos utilizados, aunque sin criterios de utilidad o autenticidad.

- c) **Tipologías con base empírico-clínica.** Son escasos los trabajos sobre tipologías de TEL con base empírico-clínica. Wilson y Risucci (1986), citados por Mendoza (2009, p.38), han llevado a cabo una investigación que resulta una de las más importantes. Con una base neuropsicológica han llevado a cabo un trabajo que pone de manifiesto una relación continua, teórica y empírica y poniendo atención tanto en la comprobación interna como en la externa. Con 93 niños que seguían un programa de educación especial preescolar y con trastornos de desarrollo del lenguaje dentro de un contexto hospitalario, evaluaron por medio de 20 subtest distintos componentes de tipo auditivo y visual, analizaron los resultados de cada niño y con un grupo de logopedas realizaron una serie de subgrupos, once primeramente. Posteriormente eliminaron los grupos en los que estaban inmersos un número escaso de niños y reagruparon nuevamente en cinco subgrupos diferentes: receptivo, global, de memoria auditiva y evocación, expresivo y sin deficiencias. Nuevamente, haciendo consideraciones metodológicas y seleccionando 12 de los subtest iniciales, llevaron a cabo un análisis de cluster (agrupaciones). Esto les ayudó a determinar si los sujetos se distribuían en cinco grupos y de esta forma validaron las categorías que habían sido establecidas con base clínica. La coincidencia entre ambas agrupaciones resultó muy importante a excepción de un grupo, el de memoria auditiva y evocación; ante esto, los autores propusieron una amplia catalogación en tres grandes categorías de trastornos: expresivos, receptivos y mixtos expresivos-receptivos (excluyeron al grupo sin deficiencias). Esta investigación tiene gran interés, ya que fue la primera que utilizó test psicométricos para validar agrupaciones clínicas, pero otros autores como Fletcher (1992), citado por Mendoza (2009, p.38), cuestionan la no utilización de medidas de lenguaje, ya que algunos factores de los test piensan que pueden ser relevantes al lenguaje y a sus trastornos, algunos de estos pueden ser: la percepción auditiva, la percepción visual y la memoria auditiva. La respuesta es que tal vez esto sea la razón de catalogar a un grupo sin deficiencias, aunque estos niños estaban a tratamiento logopédico. Conti Ramsdem, Crutchey y Botting (1997) y Conti-Ramsdem y Botting (1999), citados por Mendoza (2009, p. 39), llevaron a

cabo una observación de un mismo grupo sobre la clasificación de los niños con TEL y que responde a dos argumentos interesantes:

1. Realizar una comprobación clínica de los subgrupos establecidos con base empírica.
2. Con un seguimiento individual de cada niño, determinar la estabilidad de cada subgrupo.

En la primera parte del estudio participaron 242 niños de siete años con trastornos del lenguaje y que asistían a unidades de lenguaje para niños con TEL. Se les realizó una segunda evaluación con ocho años. Primeramente se les clasificó en 6 grupos que se correspondían con los subgrupos clínicos diferenciados por Rapin y Allen. Aunque también aparecía un grupo “normal” con problemas en la lectura de algunas palabras, el grupo de agnosia auditiva no aparecía, esta ausencia puede deberse a que eran niños escolares y probablemente los que presentaran la agnosia auditiva no estuvieran escolarizados debido a su trastorno. Contrariamente a los niños de Rapin y Allen que procedían todos del ambiente hospitalario y tal vez su trastorno estuviera más agravado. Con otro tipo de técnicas encontraron correspondencia de los grupos establecidos empíricamente y los datos aportados por maestros y terapeutas. Posteriormente se siguió comprobando que un año después los niños se mantenían en el subgrupo al que pertenecían. Tal vez esta investigación sea interesante por desarrollar temas relativos a la validación clínica de los datos empíricos y a la estabilidad de los subgrupos, ya que a la edad de estos niños (7 y 8 años), ya no se puede hablar de un simple retraso del lenguaje. Los autores citados se cuestionan si esos cinco grupos podrían haber sido agrupados en tres: TEL expresivo, TEL expresivo-receptivo y TEL complejo o (trastorno de procesamiento de orden superior), según el término usado por Rapin en 1996. Una vez hecho este análisis probablemente hubieran cambiado las conclusiones y las características de cada subgrupo. Finalmente cabe decir que las distintas tipologías a las que nos hemos aproximado no están exentas de problemas, tanto conceptuales como metodológicos; por tanto, ante una población muy heterogénea los intentos de buscar una clasificación deben responder siempre a la necesidad individual de cada niño con TEL y a la necesidad común, con el fin de determinar soluciones adecuadas y organizar y llevar a cabo las mejores intervenciones.

### 3. Criterios de identificación.

La delimitación en cuanto a los criterios capaces de identificar a los niños con TEL es una de las dificultades que aparece, ya que no sabemos concretamente a qué tipo de niños, con qué síntomas problemáticos y con qué aspectos lingüísticos nos encontramos. Lo que es cierto es que ha sido necesario elaborar estudios con el fin de dirigirlos a investigar capacidades y conductas de comportamientos lingüísticos y/o cognitivos, y de esta manera tomar decisiones a la hora de incluir o no a un niño en algún programa de intervención logopédica. Los criterios seguidos, cabe preguntarse si deben ser o no semejantes; si el niño con TEL debe responder siempre a las expectativas exigidas para ser un sujeto de investigación adecuado; si su respuesta a la intervención va a depender o no de su modo de ajustarse a los objetivos ya tipificados. Finalmente cabe preguntarse si las pautas de identificación que se han seguido para seleccionar niños con TEL e incluirlos en la investigación son las más convenientes o las mejores para seleccionar a los niños con TEL, ya que no se debe olvidar que por presentar un trastorno esté o no tipificado, estos niños necesitan, sobre todo, un control logopédico específico.

A continuación, se exponen diferentes criterios diagnósticos capaces de identificar el TEL. Parece interesante comenzar con la identificación del TEL según las aportaciones de Leonard (1998), citado por Aguado (1999, p. 24), éstas son:

*Tabla 9 - Criterios para la identificación del trastorno específico del lenguaje*

<b>FACTOR</b>	<b>CRITERIO</b>
<b>Capacidad lingüística</b>	Puntuación en los test de lenguaje de $-1,25$ desviaciones estándar o más baja; riesgo de devaluación social.
<b>CI no verbal</b>	CI manipulativo de 85 o más alto.
<b>Audición</b>	Supera por medio de un screening los niveles convencionales.
<b>Otitis media con serosidad</b>	Sin episodios recientes.
<b>Disfunción neurológica</b>	Sin evidencia de ataques, parálisis cerebral, ni lesiones cerebrales; ausencia de medicación para control de ataques.
<b>Estructura oral</b>	Ausencia de anomalías estructurales.
<b>Motricidad oral</b>	Supera el screening empleando ítems evolutivamente apropiados.
<b>Interacciones físicas y sociales</b>	Ausencia de síntomas de una interacción recíproca alterada y de restricción de actividades.

Fuente: obtenida de Leonard (1998), citado por Aguado (1999, p. 24).

Tal vez estos criterios de identificación deban ser completados con otros que se refieren a la discrepancia entre la edad lingüística y la edad cronológica o el CI no

verbal para los que se tienen en cuenta las aportaciones de Stark y Tallal (1981), en Bishop (1997b), citados por Aguado (1999, p. 24):

- Edad lingüística (media de la edad lingüística receptiva y de la edad lingüística expresiva), al menos doce meses más baja que la edad cronológica o que la edad mental no verbal.
- Edad lingüística receptiva, al menos seis meses más baja que la edad cronológica o que la edad mental no verbal.
- Edad lingüística expresiva, al menos doce meses más baja que la edad cronológica o que la edad mental no verbal.

Estos tres criterios no aparecen introducidos en la tabla anterior (véase tabla 9). Esto se debe a que algunos estudios muestran inestabilidad y discrepancia entre los parámetros edad lingüística y edad mental (Cole et al., 1995), citados por Aguado (1999, p. 25). Además de que la respuesta a la intervención de los niños de baja y de normal inteligencia no aportaba diferencias relevantes. Es importante señalar que existen test adecuados para la evaluación, sobre todo, con lo que respecta al primer criterio; no es el caso de España, donde los test para la evaluación del lenguaje son escasos. Aunque si es frecuente en la investigación el uso de test estandarizados a la hora de describir a los niños con TEL, además sus resultados resultan relevantes e imprescindibles. Pero no existe un acuerdo total entre autores, para Bishop (1997b), citado por Aguado (1999, p. 25), un niño se diagnostica TEL cuando obtiene una puntuación de 2 desviaciones estándar o más por debajo de la media, en un test de lenguaje y 1,5 o más por debajo de la media cuando se emplean dos o más medidas, esto supone un criterio más taxativo o limitado que el supuesto por Leonard.

Las puntuaciones de los test sirven solo como un punto de partida (Leonard, 1998), citado por Aguado (1999, p. 25), ya que no responden a los problemas de lenguaje de estos niños, pues los niños con TEL muestran limitadas diversas capacidades lingüísticas, pero se pueden identificar áreas menos desarrolladas, los test no son capaces de cubrir todos estos detalles, ni son capaces de apreciar la importancia relativa de cada una de estas áreas en el funcionamiento cotidiano del niño con TEL. Además de los test estandarizados hay otra serie de medidas que pueden ser útiles para la evaluación del lenguaje, la longitud media de enunciado (LME) y las medidas del léxico; de estos comentarios podemos encontrar datos y normas para su utilización en nuestra lengua.

La referencia a la inteligencia no verbal es fundamental para el diagnóstico del TEL, incluso un CI de 85 o más en los test de inteligencia no verbal no significa que los niños con TEL estén libres de sospecha, además según van cumpliendo edad el CI no verbal de los niños con TEL va disminuyendo debido al deficiente papel de un lenguaje limitado, así un niño que a los cuatro años presentaba un CI no verbal de 85 a los seis puede presentarlo de 79, a causa de su deficiencia lingüística, entonces ¿ahora no es un niño con TEL?, esto carece de sentido.

Hemos seguido alguno de los criterios expuestos para identificar niños con TEL, en varios autores. Pero los criterios de identificación del TEL recogidos por Mendoza (2009) aparecen divididos en cuatro:

1. La identificación por inclusión/exclusión.
2. La identificación por especificidad.
3. La identificación por discrepancia.
4. La identificación por la evolución.

**1. Identificación por inclusión/exclusión.** Hacen referencia a requisitos mínimos que un niño debe tener a la hora de ser incluido dentro de la población TEL o, contrariamente, dificultades y cambios que se deben descartar en el niño identificado como TEL (hay que tener en cuenta los distintos resultados debido a la heterogeneidad de la población).

*Tabla 10 - Diferencia entre el criterio de exclusión e inclusión*

EXCLUSIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso mental.</li> <li>• Deficiencia auditiva.</li> <li>• Disturbios emocionales severos.</li> <li>• Signos neurológicos.</li> <li>• Factores sociales y ambientales claros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CI no verbal &gt; 85.</li> <li>• Umbrales &lt; 20bD (en todas las frecuencias entre 250-6000Hz).</li> <li>• Son signos anatómicos o neurológicos.</li> <li>• No autista.</li> <li>• Sin problemas ambientales que expliquen la dificultad.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de inclusión/exclusión que se sigan en un trabajo de investigación pueden justificarse con el fin de conseguir dentro de la heterogeneidad de la población una muestra lo más homogénea posible, pero estos criterios son insuficientes y, a veces, confusos cuando se trata de identificar a un niño con TEL y de incluirlo en un programa de tratamiento y también cuando se trata de elegir el más apropiado.

**2. Identificación por especificidad.** Estos criterios son complementarios a los expuestos anteriormente, llamados criterios de exclusión. Términos como

audiomudez, disfasia, afasia, afasia del desarrollo...Chevrie-Muller (1997), citado por Mendoza (2009, p. 48), los revisa históricamente y alude en todos a la especificidad del trastorno. En cierta manera, estos criterios son complementarios a los de exclusión, ya que en éstos se descartan otras posibles causas que originen el trastorno; por especificidad se entiende niños con TEL que no presentan otras patologías, es decir, presentan normalidad en todos los campos menos en el lingüístico. Los primeros estudios que se realizaron sobre la presencia de deficiencias cognitivas en niños con TEL derivaron sobre el pensamiento lógico u operatorio, los niños estudiados no siempre cumplían los criterios de TEL, a veces se incluían niños que presentaban gran variedad de problemas relacionados con el lenguaje. Los resultados que se obtuvieron resultaron más negativos en el aprendizaje discriminatorio y en el reconocimiento táctil. En investigaciones posteriores, los criterios de selección y los resultados son más importantes:

- a) *El procesamiento perceptivo en el TEL*: acerca de la dificultad que presentaban los niños afásicos para identificar estímulos acústicos complejos de habla y de no habla, si respondían, sobre todo, a estímulos de corta duración o de baja frecuencia.
- b) *La memoria de trabajo en el TEL*: la investigación psicológica diferencia entre dos sistemas de memoria: la memoria a largo, que permite recordar y almacenar acontecimientos pasados y la memoria a corto plazo: retiene escasa información en periodos de tiempo muy cortos.

Como conclusión de todo esto, la memoria de trabajo estaría compuesta por la combinación de funciones de procesamiento y almacenamiento. Actualmente, diversos estudios confirman que los niños con TEL realizan de forma más negativa las tareas relacionadas con la memoria de trabajo que los niños cuyo desarrollo lingüístico es normal, tanto en las tareas que intentan evaluar la memoria de trabajo funcional como en las que miden la memoria de trabajo fonológica.

- c) *Enlentecimiento de los tiempos de reacción*: diversos estudios han puesto de manifiesto que los niños con TEL presentan unos tiempos de reacción (TR) más largos que los niños que no presentan problemas lingüísticos. Esto se ha detectado con tareas de evocación de palabras, enumerando dibujos, así como en tareas no lingüísticas. Un niño con TEL presenta una respuesta de enlentecimiento generalizado. En este tipo de estudios se plantea la

posibilidad de que el TEL no sea tan específico del lenguaje, ya que puede incluir diversos grados y tipos de deficiencia a la hora de realizar tareas tanto lingüísticas como no lingüísticas en las que sean necesarios unos medios perceptivos de almacenamiento o de ejecución que no son propiamente lingüísticos, pero que necesiten elementos de procesamiento cognitivo. Aportan ideas terapéuticas: hablarle despacio al niño con TEL para que éste sea capaz de percibir y más tarde reproducir las partes de un mensaje verbal; usar frases cortas y sencillas con el fin de no ocupar la memoria de trabajo de estos niños que se supone disminuida y darles más tiempo para que puedan responder. Con todas estas aportaciones no se está influyendo específicamente sobre el lenguaje, sino también sobre otros campos no lingüísticos en sentido estricto y que se refieren al procesamiento cognitivo del lenguaje.

**3. Identificación por discrepancia.** En cuanto a los criterios de identificación del TEL por la discrepancia se han encontrado estudios bibliográficos numerosos e importantes, y se puede comentar, al igual que hemos hecho con los criterios de inclusión, que tanto los investigadores o estudiosos como los logopedas utilizan alguna fórmula de discrepancia a la hora de elegir o prestar apoyo o incluir a un niño dentro de un programa práctico. Los tres criterios de discrepancia más importantes son los propuestos por Stark y Tallal (1981), ya citados anteriormente. Concretar que en los estudios propuestos por los dos autores anteriores encontramos dos fórmulas de discrepancia: discrepancia cronológica (diferencia entre edad cronológica y edad lingüística) y discrepancia cognitiva (diferencia entre edad mental y edad lingüística). Los segundos han ido desplazando y cobrando más importancia que los primeros, aunque actualmente se ha reavivado un debate sobre la negatividad que presenta cada una de estas fórmulas.

La fórmula de discrepancia cognitiva se ha basado en la de “hipótesis cognitiva” de Cromer (1974), citado por Mendoza (2009, p. 53), donde dice que el desarrollo cognitivo es anterior, es decir, es un prerrequisito además de una explicación al desarrollo del lenguaje y que se requiere un mínimo en él para que el lenguaje fluya y progrese adecuadamente. Para Miller (1981), citado por Mendoza (2009, p. 51), esta hipótesis implica que los niños, con las destrezas lingüísticas y cognitivas desarrolladas al mismo nivel, no se pueden considerar como niños con



retraso en el lenguaje, aunque sus destrezas lingüísticas sean inferiores a su edad cronológica. “Esto nos lleva a que la cognición es necesaria al lenguaje, aunque no a la inversa” (Mendoza, 2009).

Varios estudios recientes concretan que los prerrequisitos cognitivos no siempre son suficientes ni necesarios para que se produzca el desarrollo del lenguaje, más bien se trataría de una interacción más que de una relación unidireccional de tipo causa-efecto. Las ideas expuestas apuntan a una independencia relativa entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo, es decir, las destrezas lingüísticas se desarrollan de forma parcialmente autónoma, aunque en correspondencia o interrelacionadas.

Otras investigaciones de niños relacionados con TEL y que presentan un bajo coeficiente intelectual (CI) han dado una respuesta positiva y satisfactoria en cuanto al tratamiento lingüístico, y en cierta manera proporcionado a los niños con TEL que responden a un CI normal. Van der Lely (1996), citado por Mendoza (2009, p. 57), igualó a estos niños en medida de vocabulario en imágenes y de denominación. En realidad, para diagnosticar niños con TEL y proporcionarles el seguimiento adecuado es necesario identificar los aspectos lingüísticos que estén trastocados o retrasados de manera inequívoca.

**4. Identificación por evolución.** Perdurabilidad y resistencia son las señales que, según Monfort y Juárez (1993), citados por Mendoza (2009, p. 60), indican y permiten diferenciar entre TEL y retraso del lenguaje mediante un criterio evolutivo. El retraso del lenguaje, por su parte, se reduce con el tiempo y no es resistente a la intervención.

La identificación, por la evolución, sugiere dos aspectos de gran interés para la clarificación de los niños con TEL: desviación e inmadurez. Actualmente, no se alude directamente a que los niños con TEL presentan una desviación o un retraso a la hora de adquirir sus habilidades lingüísticas, sino que más bien se establecen una serie de subgrupos específicos según características lingüísticas determinadas, atendiendo a la diversidad o heterogeneidad de esta población; por tanto, considerar una o dos categorías, TEL y retraso del lenguaje, no está claro aún. Como afirman Aguado (1993, 1995a) y Monfort y Juárez (1993), citados por Mendoza (2009, p. 61), la distinción entre ambas categorías se hace aún de manera orientativa, que sirva más para realizar la intervención logopédica que para un riguroso aspecto

neurológico. Siguiendo el criterio evolutivo, los niños con TEL tienen problemas lingüísticos duraderos, aunque puede variar su manera de manifestarse frente a los niños que durante su desarrollo en la adquisición del lenguaje se recuperan de estos problemas (retraso del lenguaje), lo que no está claro es si la diferencia entre ambos grupos se basa en el grado de afectación, en la continuidad del trastorno o en algunas características diferenciales. Lo que sí está claro es que los estudios sobre el lenguaje de “hablantes tardíos” reflejan que la mayoría de ellos siguen presentando problemas más o menos graves en su lenguaje posterior y que factores como la narrativa (Bishop y Edmunson, 1987) y la comprensión del vocabulario (Bates et al., 1996), citados por Mendoza (2009, p. 64), pueden ser las dos destrezas que establezcan la diferencia entre los dos grupos (hablantes tempranos y hablantes tardíos), aunque el paso del tiempo o la evolución y la respuesta que se produce ante la intervención siguen siendo los principales indicadores del TEL. Tras desarrollar este apartado de criterios para identificar el trastorno específico del lenguaje, la conclusión es que es un tema complejo, ya que aparecen interrogantes respecto a si los criterios seguidos en cuanto a la investigación y a la respuesta e intervención son o deben ser semejantes.

#### **4. Dificultades lingüísticas que se aprecian en el trastorno.**

Al igual que al principio de este apartado, buscamos un concepto del lenguaje que nos ayude a comprender y desarrollar ideas que van encaminadas a seguir adentrándonos en el mundo de la comunicación, en general, y del trastorno específico del lenguaje, en particular. Según Gallego (2006), el lenguaje es una magnitud básica del ser humano que le lleva a expresar y comprender ideas y pensamientos por medio de un sistema de signos convencional y arbitrario; para llevarlo a cabo es necesario: combinar fonemas, palabras y oraciones de manera que sea comprensible para los demás; saber y expresar los significados elaborados socioculturalmente por una determinada comunidad lingüística; y acatar el uso de las reglas gramaticales que organizan habitualmente las relaciones forma-función en el lenguaje. El desarrollo del lenguaje evoluciona convencionalmente de una manera previsible y su conocimiento importa por dos razones fundamentales: da a conocer los hechos lingüísticos importantes que se adquieren a lo largo del desarrollo infantil, deja ver el nivel lingüístico alcanzado por un niño concreto. Es necesario conseguir

ciertos niveles lingüísticos para progresar en el desarrollo del lenguaje, el niño debe alcanzar un nivel adecuado en diversos aspectos:

1. Pragmático (uso del lenguaje como instrumento de comunicación).
2. Semántico (significado de las relaciones entre las palabras).
3. Sintaxis (estructura del lenguaje).
4. Fonología (el sistema de sonidos).

Las dificultades en estos aspectos de los niños con TEL, sobre todo, centrándose en la edad escolar, por mi profesión de Pedagoga, van a aparecer a continuación. Quiero reseñar aquí, que las características que voy a exponer han sido elaboradas basándome en los conocimientos adquiridos de los documentos consultados y poniendo énfasis en señalar que, del TEL en particular y de los problemas del lenguaje en general, la información que recibí a lo largo de mi vida académica fue prácticamente nula. Ha sido durante mis prácticas del Máster que estoy cursando actualmente, cuando surgió mi interés por el tema. La mayor incidencia en uno u otro aspecto depende de la variabilidad o diferencias de los seres humanos, pero a grandes rasgos podemos establecer unas características específicas que sean capaces de darnos una visión general y orientativa que caracterice el perfil lingüístico de los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL).

**1. Pragmática.** El estudio de la pragmática y de sus dificultades en niños con TEL resulta difícil. Para clarificarlo hay que concretar, según Mendoza (2009), que nos referimos al término pragmático cuando nos centramos en aspectos relativos a la referencia gramatical, cuando se estudia la coherencia en el discurso narrativo o el significado de las deducciones de un mensaje, también se considera que dentro de la pragmática se encuentran las reglas de la conversación, la forma de transmitir un mensaje al receptor, las habilidades de comunicación e incluso las habilidades y la interacción en un contexto social. Con todo esto, muchos de los autores que aluden a los problemas pragmáticos en el TEL, hacen referencia a los sujetos que presentan una alteración pragmática o trastorno semántico-pragmático.

*Características:*

- Los niños caracterizados con TEL sustituyen, en muchas ocasiones, las palabras por el uso de gestos y conductas no verbales, de esta manera compensan sus dificultades expresivas a la hora de interactuarse (más acentuado de los 3 a los 5 años).

- No muestran iniciativa a la hora de propiciar conversaciones, o las inician en momentos no apropiados, esta pasividad en los diálogos fomenta un uso no apropiado en los turnos de habla. En los niños más pequeños (3-5 años), el lenguaje se utiliza para funciones pragmáticas básicas, sobre todo, cuando quieren enseñar o demandar algo.
- Encuentran gran dificultad para usar estrategias conversacionales, tienen escasas habilidades comunicativas (muy poco organizadas) y que transmiten poca información, con una fluidez limitada (repeticiones, nula secuencia cronológica, escasa coherencia y cohesión en el discurso etc.). Además, les cuesta narrar experiencias propias y hechos de la vida cotidiana, cuando se animan a hacerlo sus explicaciones no son claras y se interrumpen a menudo, tienen dificultad para describir.
- Dificultad a la hora de corregir errores que pueden producirse en la comunicación, además su interacción con sus iguales o con los adultos es muy escasa y se limita, la mayoría de las veces, a turnos de preguntas-respuestas.
- No se interesan a nivel de atención auditiva (a la hora de escuchar), esto puede ayudar a sospechar que el niño tiene problemas de audición o de TEA, ocurriendo, sobre todo, en la etapa de educación infantil (3-5 años).
- Comprensión literal del lenguaje, es decir, entiende lo que se le dice de manera explícita.

Finalmente, quiero destacar, como ya aparece indicado anteriormente, que el TEL es un trastorno que se mantiene y acompaña a la persona a nivel evolutivo, a lo largo de su trayectoria vital algunos de los problemas pueden haber mejorado, aunque las personas con TEL van a seguir teniendo grandes dificultades en su lenguaje. A nivel pragmático, niños que se encuentran escolarizados en los últimos cursos de educación primaria seguirán afectados por la dificultad en la conversación y en el discurso narrativo y, sobre todo, por la comprensión social del lenguaje, les costará comprender los dobles sentidos, las bromas, las ironías etc.

**2. Semántica.** Crystal (1983), citada por Mendoza (2009, p. 27), afirma que: “la semántica es el estudio del modo en que el significado se organiza en el lenguaje”. Nos referimos a la semántica como el significado de las relaciones entre las palabras. Con un ritmo lento muy pronto el niño comienza a conquistar palabras, cuyo uso será

muy variado en función del contexto y significado atribuibles (Dale, 1980), citado por Gallego (2006, p. 139). La adquisición de nuevos vocablos continuará durante toda la vida, aunque estará condicionado por el nivel sociocultural y educativo del hablante, por su edad y por su capacidad cognitiva. Serra y cols. (2000), citados por Gallego (2006, p. 143), hacen una síntesis de las condiciones básicas para adquirir un vocabulario normal:

- Conocimiento del entorno (objetos, acciones, cualidades y relaciones).
- Reconocimiento de los patrones sonoros.
- Capacidad para asociar conceptos y sonidos.
- Capacidad para establecer las relaciones semánticas.

En un niño con TEL se aprecian serias limitaciones en su vocabulario al adquirir una cantidad menor de palabras conocidas en comparación con otros niños de su misma edad; además, tiene una limitada comprensión del vocabulario y se encuentra con grandes dificultades para recuperar palabras desde la memoria. Rapin y Allen (1983, 1987), citados por Mendoza (2009, p. 35), dicen que estos niños padecen un déficit semántico-pragmático porque presentan serios problemas de comprensión del significado de los mensajes verbales, ya que los interpretan de forma literal, basándose en alguna palabra que hayan comprendido sin tener en cuenta el mensaje conjunto; por tanto, sin respuesta adecuada a las preguntas. Desde esta base haré referencia a las *características* que presenta el alumnado con TEL a nivel semántico:

- Aparición tardía en cuanto a la adquisición de las primeras palabras (sobre los dos años aproximadamente, se dice que puede ser el comienzo de las habilidades lingüísticas en un niño). Existe un retraso en el desarrollo de sus primeras palabras (18-24 meses).
- El léxico en niños de la etapa de educación infantil (3-5 años) está formado por un vocabulario escaso, casi nunca lo utilizan para referirse a acciones o hechos determinados. Tienen una gran dificultad para acceder al vocabulario y las adquisiciones nuevas las hacen de manera lenta, sustituyéndolo con el uso de divagaciones y sustituciones semánticas.
- Tienen una gran dificultad para utilizar palabras conocidas y usan palabras más generales en el lugar de palabras más específicas y concretas.

- Su escasa comprensión del lenguaje hace que tengan dificultades con la utilización de palabras que ya comprenden, que no cumplan órdenes (porque no las comprenden) y que no respondan a preguntas habituales.
- En los primeros cursos de educación primaria (6-7 años) persisten dificultades a la hora de recordar y recuperar palabras conocidas, los obstáculos para adquirir nuevos conceptos y el bajo nivel de vocabulario con referencia a sus compañeros.
- Tienen problemas a la hora de comprender explicaciones orales y su manera de expresarse es discontinua, con pausas y repeticiones. En su expresión utilizan también muchas interjecciones, pero no comprenden los términos que hacen referencia a los sinónimos o los términos polisémicos.
- En los cursos medios y finales de la educación primaria (a partir de los 8 años), en algunas ocasiones, se magnifica la dificultad a la hora de relacionar significados, ya que persisten las dificultades con el recuerdo de las palabras y con la adquisición de nuevo vocabulario.
- Continúan sus dificultades para ser capaces de extraer significados de palabras, a partir de explicaciones orales, y su discurso sigue siendo entrecortado, por lo que sustituyen términos por el empleo de gestos.
- Su uso del léxico es escaso en el empleo de adverbios, conjunciones, preposiciones... y no suelen emplear homónimos ni polisémicos.

Siguiendo ideas de Crystal, puesto que la misión sería ayudar a los afectados por el trastorno a expresar y comprender el significado lingüístico, la semántica, como rama de la lingüística, tendría que ser la más usada; sin embargo, tal vez fue la menos desarrollada de esta disciplina, aunque actualmente esto se está remediando. No hay que olvidarse que puede obtenerse un complemento y una gran ayuda de otras ramas especializadas de la lingüística (sociolingüística, psicolingüística...) y de las áreas relevantes de la sociología e incluso de la psicología, un ejemplo importante es la relación que abordan numerosos estudios sociolingüísticos entre la conducta lingüística y la estructura de la sociedad.

**3. Sintaxis.** Las ideas de Johnston y Johnston (1988), citados por Gallego (2006, p. 143), dejan clara la afirmación de que la sintaxis, separada de la fonología, puede identificarse y apreciarse en el niño hacia la edad de 2 años. A partir de aquí se es capaz de dar mayor complejidad a sus expresiones y organiza mejor el orden de las

palabras; por tanto, el desarrollo morfosintáctico en el niño se inicia con la combinación de las primeras palabras.

Durante uno de los periodos de la adquisición del lenguaje en el niño, el conocido como el holofrástico o periodo inicial, éste produce enunciados de una sola palabra. A veces, éstos no se pueden interpretar, pero para Hernández (1984), citado por Gallego (2006, p. 143), este periodo abre la etapa de la combinación de dos palabras, por lo que se advierte una continuidad de las dos etapas, lo gestual se abre a lo lingüístico. Esta combinación desemboca en la gramaticalidad, la unión de dos palabras suele darse hacia los 2 años, aunque existen lógicas diferencias individuales.

La evolución en las emisiones cada vez se expande más, se hace más larga y se aprecia más nítidamente, aunque el impulso para pasar de una palabra a enunciados de dos o más elementos, algunos autores encuentran motivos en los cambios que pueden llevarse a cabo en la capacidad cognitiva del niño hacia los 18 meses de edad, que pueden desembocar en beneficio del desarrollo lingüístico (Tomasello y Brooks, 1999), citados por Gallego (2006, p. 144). A partir de aquí, el proceso de gramaticalización se producirá hacia los 4 o 5 años, ya en edad escolar. Aunque para Crystal (1994), citado por Gallego (2006, p. 144), algunas construcciones gramaticales no serán posibles hasta los 12 años.

Bowerman (1986), citado por Gallego (2006, p. 145), afirma que: “el aprendizaje de la producción y la comprensión de oraciones compuestas de distintos tipos es un proceso largo que se continúa hasta la adolescencia”.

Adquirir el habla gramatical conlleva a, por parte del niño, haber sido capaz de:

- Dominar los mecanismos sintácticos, es decir, llegar a un orden que debe presidir la organización de las palabras en la producción de los enunciados.
- Conseguir los mecanismos morfológicos de manera progresiva y variable.

Con base a estas ideas, expondré las *características* del alumnado con TEL a nivel sintáctico:

- Los niños escolares de edades tempranas reflejan unas estructuras sintácticas simples, a veces con combinaciones de dos o tres palabras, de morfología muy básica y con escasas variedades verbales, donde cometen errores con referencia a los tiempos.

- Tienen dificultad para comprender y usar palabras que cumplen la función de: preposiciones, artículos e incluso pronombres, sobre todo, personales y posesivos.
- Ya en los primeros cursos de la educación primaria, el alumnado presenta una alteración en el orden de las palabras, es decir, presenta una sintaxis compleja e inmadura.
- Utiliza frases sencillas debido a su dificultad en la comprensión y sigue empleando de manera escasa los pronombres y las preposiciones.
- Tiene dificultades y comete errores en la conjugación de los tiempos verbales y también errores de concordancia (artículo-nombre, sujeto-verbo, género o número).
- En los cursos medios y finales de la educación primaria, los niños TEL, encuentran unas dificultades del lenguaje que pueden ser analizadas a nivel léxico-semántico.

Como hemos visto, el déficit morfosintáctico en los niños TEL, refleja serias limitaciones que hacen a los niños poco hábiles a la hora de desarrollar, procesar o aprehender normas que les faciliten las generalizaciones lingüísticas. Todo esto les conduce a crear un sistema gramatical lleno de confusiones.

**4. Fonológico.** El aspecto fonológico es en realidad el nivel donde puede apreciarse el desarrollo del inicio lingüístico. La idea de Crystal (1994), citado por Gallego (2006, p. 149), afirma que es a temprana edad donde los niños, además de comenzar a responder al significado de los tonos de voz del adulto, son capaces de producir un montón de sonidos, diferenciados o indiferenciados; de esta manera adquieren el sistema fonológico de su lengua. Aproximadamente es de los 6 a los 9 meses donde se elaboran los primeros esquemas de comunicación verbal. Las primeras expresiones del niño no tienen valor semántico, aunque si se aproximan a lo que sería la primera palabra, que para algunos autores debe poseer una intención comunicativa; mantener una relación fonética con una única palabra real; mostrar sistematicidad en su uso para designar un mismo referente, así la primera palabra pasaría a ser el primer lenguaje. A los 3 años, ya en edad escolar, sigue dándose el acercamiento a la capacidad articulatoria de los adultos, aunque la articulación adecuada de uno o varios fonemas aun no se da y los desórdenes articulatorios aun son perceptibles. A partir de los 4 años, las primitivas reglas fonológicas serán sustituidas



por unas reglas maduras, aunque hacia los 6 o 7 años continúe el desarrollo y perfeccionamiento.

Diversos estudios, entre ellos, Serra y cols. (2000), citados por Gallego (2006, p. 152), argumentan que no es fácil establecer el orden de adquisición de los fonemas de la lengua y para ello dan tres razones que se basan en las diferencias individuales, en las variantes de un mismo fonema y en la problemática para caracterizar una “normativa”. En cualquier caso si es necesario afirmar que en la evolución que se da en el nivel fonológico del lenguaje también existen dificultades y trastornos que a continuación veremos reflejadas en las *características* de los niños con TEL:

- Los niños del segundo ciclo de la etapa de educación infantil (3-5 años), simplifican su fonología y la hacen propia de niños de menos edad. Son capaces de repetir las sílabas de una palabra, pero no de articular la palabra completa. Si tienen facilidad para repetir las sílabas de forma aislada (por ejemplo “mesa”, dificultad; “me-sa”, fácil).
- Tienen dificultad para la articulación de palabras compuestas de un gran número de sílabas (largas) y para repetir correctamente las palabras de nueva adquisición.
- Su forma de hablar es, en muchas ocasiones, difícil e incomprensible.
- Ya en la educación primaria, en los primeros cursos, algunos niños siguen presentando dificultades a nivel fonológico, pero en otros muchos se aprecia mejoría.
- Siguen existiendo dificultades a la hora de articular palabras nuevas y largas, en muchas ocasiones, simplifican diptongos y omiten las consonantes iniciales o finales y los grupos consonánticos, tienen dificultades para contar palabras en una frase o para sustituir sonidos en las palabras de forma oral.
- Sustituyen fonemas (d, l, r...) y, muchas veces, sustituyen la letra “t” por la “s”.
- En los niños escolarizados en los cursos medios y finales de educación primaria (a partir de 8 años), las dificultades del lenguaje a nivel léxico-semántico podemos analizarlas juntas.
- Las dificultades para el aprendizaje del nuevo vocabulario siguen existiendo, sobre todo, si el niño debe ser capaz de extraer el significado dentro de un contexto lingüístico en el que esté inmersa la palabra o retener mucha

información en su memoria; esto puede verse si el niño debe señalar una palabra a partir de una narración oral.

- Sigue teniendo déficit a la hora de emplear la homonimia y la polisemia y a la hora de articular las palabras complejas como pueden ser las polisilábicas.
- Continúan las dificultades para relacionar significados y evocar palabras; de esta manera su expresión sigue siendo entrecortada porque el léxico que utiliza aun es escaso, a veces para sustituir la palabra sigue usando gestos.
- Abusa de las repeticiones y utiliza rodeos y giros para expresarse, sin embargo en su vocabulario apenas aparece el empleo de adverbios, conjunciones o preposiciones.
- Los niños con trastorno específico del lenguaje tienen problemas a la hora de comprender o deducir el lenguaje oral.

A partir de diferentes estudios es innegable admitir que la percepción de los sonidos precede a su producción y que algunos de estos sonidos encierran más complejidad articulatoria que otros, así los niños podrán evolucionar tanto cualitativa como cuantitativamente a partir de una adaptación fonológica al modelo “adulto”, siempre que estos adultos sean capaces de no descuidar los aspectos formales del lenguaje.

Una vez visto todo esto, no olvidamos que hemos hecho referencia a que el trastorno específico del lenguaje es un trastorno persistente que acompaña al individuo en su trayectoria evolutiva y vital; por tanto, debemos señalar que está implícito en la educación secundaria e incluso en la universitaria y que aunque estos alumnos puedan comunicarse con un lenguaje formal más o menos elaborado, el trastorno continúa estando presente.

#### **4. Desarrollo de la innovación.**

# **GUÍA**

## **para la atención educativa del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

## ÍNDICE

Presentación	81
1. Definición y características del TEL	82
2. Estrategias generales	83
2.1 Organizativas y metodológicas	83
2.2 Comportamiento	84
2.3 Aspectos socioemocionales	85
2.4 Convivencia	86
3. Estrategias a desarrollar con el alumno dentro y fuera del aula	87
3.1 Estrategias relacionadas con la familia	87
3.2 Adaptaciones y estrategias dentro del aula	88
3.3 Estrategias para la mejorar la lectura y escritura	88
4. Pautas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de aprendizaje	89
5. Coordinación entre la familia y el centro	90

## PRESENTACIÓN

Con esta propuesta de innovación educativa se pretende, del modo más accesible y positivo, proporcionar al profesorado, algunas orientaciones y estrategias para trabajar con alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) para que estos puedan comprender el trastorno y actuar convenientemente.

Esta Guía se ha diseñado resaltando aspectos como: definición y características del TEL, estrategias generales (organizativas y metodológicas, comportamiento, convivencia, aspectos socioemocionales...), estrategias a desarrollar con el alumno TEL dentro y fuera del aula, pautas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de aprendizaje y coordinación entre el centro educativo y las familias. Ser consciente de esta dificultad es un primer paso para que el profesorado o las familias sean capaces de identificar al alumno o hijo/a con TEL y facilitarle las estrategias, herramientas o recursos para ayudarlo a desarrollar sus habilidades sociales, comunicativas, escolares... correctamente. El TEL no es un simple retraso madurativo, ya que afecta a la adquisición del lenguaje desde sus inicios, se prolonga durante la infancia y la adolescencia e, incluso en algunos casos, puede dejar secuelas significativas en la edad adulta. Los niños con TEL presentan muchas dificultades para expresarse y comunicarse, lo que influye negativamente tanto en su rendimiento académico como en su manera de relacionarse o interactuar con los demás, por lo que es de gran importancia que el docente o los propios padres realicen en el niño una valoración pedagógica que determine sus necesidades, lo que permitirá establecer un plan de intervención escolar y familiar personalizado, siguiendo algunas pautas o recomendaciones que se indican en esta Guía. De esta manera, el profesorado podrá adaptar las actividades educativas al alumno con el fin de que el trastorno evolucione favorablemente y el niño pueda desarrollar plenamente sus habilidades sociales, comunicativas, escolares etc. Para ello, es fundamental la colaboración entre el profesorado y las familias a lo largo de todo el curso académico, fomentando la comunicación y haciendo posible el intercambio de información, opiniones, experiencias... con el fin de realizar un seguimiento en el niño con TEL. Este trabajo conjunto es imprescindible para disminuir los síntomas del trastorno y apoyar al niño en su desarrollo personal y ámbito escolar y social; por lo que, poseer una información apropiada sobre el TEL

favorecerá que, tanto el profesorado como las familias, perciban el trastorno de manera objetiva y afronten esta dificultad con una actitud más optimista para contribuir en su mejora y evolución.

## 1. Definición y características del TEL.

### 1.1 Definición

La definición más característica sobre TEL responde a “*un trastorno de lenguaje de la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a uno, algunos o a todos los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen, frecuentemente, problemas del procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo*”.

### 1.2 Características

Tabla 11 – Características del TEL

<b>ESPECÍFICO.</b> Afecta al lenguaje oral y escrito.	<b>HETEROGÉNEO.</b> Puede afectar a uno, algunos o todos los componentes del lenguaje.	<b>GENÉTICO.</b> En algunos casos influyen antecedentes familiares.	<b>PERDURABLE.</b> Duradero y que se prolonga en la evolución de la persona.
<b>SEVERO.</b> Trastorno rígido y riguroso.	<b>DIFÍCIL.</b> Puede ser complicado a la hora de diagnosticarlo.	<b>GRAVE.</b> Es complejo a la hora de tratarlo.	<b>PAUSADO.</b> Su evolución, en la mayoría de los casos, es lenta.
	<b>MEJORABLE.</b> Su diagnóstico mejora con el tiempo.	<b>IMPERCEPTIBLE.</b> En muchos casos no se percibe o se confunde.	

Fuente: Elaboración propia

## 2. Estrategias generales.

### 2.1 Organizativas y metodológicas

En el aula es necesario introducir adaptaciones metodológicas que beneficien tanto al alumno con TEL como al resto de sus compañeros. A continuación se exponen una serie de estrategias que pueden servir al profesorado de apoyo o guía de actuación y que será él mismo quien las adapte al grupo y a las edades de los alumnos. Con esto, decir que no se reducirá el nivel de exigencia, pero si las condiciones en las que se desarrolla la clase:

- Ubicar al alumno cerca del profesor para facilitar el contacto visual y la supervisión de las tareas. De esta manera se evitará, en la medida de lo posible, su distracción.
- Sentarle entre compañeros que le sirvan de guía o apoyo para realizar las tareas, ayudándole en el autocontrol personal.
- Organización del aula, posibilitando distintos espacios de trabajo; un ejemplo de esto serían los rincones, en los que se ofrecen modelos para desarrollar juegos simbólicos etc.
- Flexibilización de la organización del aula, dependiendo de las actividades y objetivos que se quieran trabajar en cada momento.
- Posibilitar el aprendizaje dialógico para favorecer la habilidad comunicativa en los niños con TEL.
- Mirar al alumno con TEL a los ojos cuando se le habla e insistir que él también lo haga, para asegurarse de que ha escuchado y entendido las tareas o actividades que tiene que realizar.
- Ofrecer actividades en grupo, ya sean pequeños o grandes, con el fin de desarrollar conversaciones para poder ir adaptando el contenido de las mismas al nivel lingüístico que pueda tener el alumno con TEL. Invitarle a participar de manera espontánea sin importar que cometa errores, realizar preguntas forzadas de manera fácil, solicitándole aportaciones por su parte e, incluso en ocasiones, nos apoyaremos en imágenes, recursos audiovisuales, murales interactivos... para ayudarle a prestar atención y a favorecer su comprensión.

- Dar indicaciones cortas, claras y concisas, es decir, de una en una, ya que los alumnos con TEL presentan una mínima comprensión del lenguaje.
- Proponer actividades cortas, graduadas en dificultad y en formato simplificado para que pueda exceder su capacidad de comprensión y atención, es decir, dividir las tareas complejas en otras más simples.
- Organizar y programar actividades para el tiempo del recreo que favorezcan la integración del alumnado con TEL y donde un adulto desempeñe la función de guía, lo que hará más fácil su participación.
- Favorecer la organización autónoma para lo que se emplearán horarios o calendarios que ayuden a distribuir los tiempos de manera adecuada en los niños con TEL.
- Es necesaria la coordinación entre el profesorado, con el fin de adecuar el volumen de las tareas a las capacidades del niño con TEL. Además se deberá hacer hincapié para que anote en su agenda las actividades o exámenes pendientes, lo que tendrá que ser revisado por el tutor/a al final de la jornada escolar.

## **2.2 Comportamiento**

Los niños con TEL suelen mostrar, en algunas ocasiones, problemas de frustración, mal comportamiento o conductas disruptivas dentro del aula, que vienen generadas por la propia sintomatología del TEL, por lo que:

- Se deben propiciar situaciones donde la frustración del niño no sea la respuesta, por ejemplo: si intuimos que no es capaz de expresarse para salir del paso ante una conversación, no hay que insistir para que el niño continúe hablando, sino que hay que buscar otras soluciones; si no es capaz de realizar una tarea, asignarle otra actividad menos complicada para que pueda experimentar el éxito..., es decir, debemos evitar la sucesión continua de situaciones frustrantes.
- Si tienen conflictos producidos por el choque de sus opiniones y puntos de vista con los de los demás, debemos reflexionar y analizar sobre las conductas desajustadas y sugerir comportamientos alternativos, es decir, reforzar los comportamientos adecuados e ignorar los desajustados.



- Se le debe ayudar a analizar las consecuencias de sus acciones, ya que en muchas ocasiones el mal uso del lenguaje y los problemas de comunicación llevan al niño con TEL a la frustración y al enfado.
- Se le debe ayudar a utilizar auto-instrucciones.
- Debemos reforzar los comportamientos adecuados y prestar atención cuando el niño con TEL haga lo que se espera de él, tanto para expresarse y comunicarse como para interaccionar con los demás.

Hay que tener en cuenta que estas recomendaciones no funcionan cuando se consideran opciones aisladas, es decir, cuando se utilizan de vez en cuando. Por lo que se deben ligar a la consistencia y coherencia en su aplicación, constituyendo la manera de proceder en todas las situaciones y contextos.

### **2.3 Aspectos socioemocionales**

A medida que el niño con TEL crece, es más consciente del rechazo que sufre por parte de los demás: aislamiento social cada vez mayor, baja autoestima, tolerancia al fracaso, expectativas negativas sobre sí mismo, relaciones sociales escasas etc. Con relación a esto, decir que este trastorno puede afectar de manera diferente en función del sexo, las niñas presentan más problemas emocionales y son más solitarias, mientras que los niños, por su parte, padecen más trastorno por déficit de hiperactividad y, en ocasiones, se muestran agresivos. Para trabajar estos aspectos se exponen las siguientes recomendaciones:

- Trabajar, a través de la educación emocional, el miedo a fracasar, a no ser aceptado, a los cambios de humor etc.
- Controlar las emociones negativas, ya que un alumno con TEL se enfada por pequeñas cosas y de manera intensa cuando no le sale algo como esperaba.
- Utilizar la comunicación asertiva y la empatía.
- Promover las relaciones interpersonales y los vínculos sociales a través de juegos, actividades grupales etc.
- Realizar dinámicas grupales, con el objetivo de trabajar la integración e inclusión del alumno con TEL por los demás miembros del grupo.
- Asignar al alumno un rol adecuado dentro del grupo, aprovechando sus fortalezas y que así pueda ir desarrollando un autoconcepto positivo de sí mismo.

- Fomentar las relaciones con sus iguales mediante juegos sociales, ya que el alumno con TEL sufre un retraso a la hora de comenzar las actividades asociativas de colaboración.
- Favorecer juegos cooperativos con alumnos de su edad cronológica, ya que un alumno con TEL tiende normalmente a jugar y relacionarse con niños más pequeños y sumisos que él. Solamente juega con niños mayores cuando sus funciones están claramente definidas, es decir, presenta sus mismas dificultades.

## **2.4 Convivencia**

El profesorado es una pieza clave a la hora de integrar al alumno con TEL dentro del aula, mejorando así no solo su aprendizaje, sino también sus habilidades sociales y comunicativas, así como su autoestima. Un niño con TEL puede tener un adecuado desarrollo escolar que ayude a su plena integración en el grupo-clase si se aplican las estrategias, herramientas, recursos o intervenciones correctas en el centro educativo. Para esto se proponen, a continuación, una serie de medidas:

- Normas claras y concisas, es decir, dar instrucciones paso a paso tanto de forma verbal como escrita, ya que en ocasiones, el alumno con TEL presentan dificultad, incluso, para comprender normas sociales implícitas en las actividades de ocio y tiempo libre y juego.
- Realización de actividades, donde se trabaje la empatía y se transmita el valor de la amistad.
- Desarrollar dinámicas de grupo para generar confianza y buenas relaciones entre los miembros del grupo.
- Juegos cooperativos que favorezcan la tranquilidad del grupo.
- Fomentar la relación del alumno con TEL con el resto de compañeros y así favorecer la convivencia.
- Proponer actividades o tareas que promuevan la reflexión del alumno con TEL.

### 3. Estrategias a desarrollar con el alumno dentro y fuera del aula.

Es imprescindible la comunicación y coordinación entre el centro, orientador educativo, familia y agentes externos, ya que sin esto sería imposible mantener de forma consistente la supervisión del trabajo en casa o por parte de los profesionales externos que puedan dar apoyo al alumno con TEL, con el fin de mejorar su rendimiento académico. Para esto, es fundamental que el profesorado acepte que los alumnos con TEL, requieren en ocasiones de un aprendizaje diferente, por lo que deben estar abiertos a cambios.

#### 3.1 Estrategias relacionadas con la familia

- Tomar la misma actitud positiva frente a la dificultad que padece el alumno, tanto el profesorado como las familias
- Planear de manera conjunta unos objetivos realistas (centrarse en las soluciones y no en los problemas).
- Informar a los padres sobre los avances en el rendimiento académico, la conducta, su estado emocional y las relaciones con el resto de compañeros; es decir, hacer un seguimiento de los objetivos para que ver los que funcionan y los que no.
- Comunicar a los padres las medidas de intervención que se van a realizar desde el centro educativo.
- Asumir que las características que presenta el niño son debidas al trastorno y no a una mala educación que haya recibido.
- Buscar en las familias una base segura y de afecto que sea capaz de construir la confianza de estos niños.
- Utilizar lo menos posible, en el contexto familiar, el lenguaje por gestos (señalar objetos, asentar con la cabeza...), para permitir al niño con TEL que use sus habilidades comunicativas.

### **3.2 Adaptaciones y estrategias dentro del aula**

- Mantener una relación positiva entre alumno-profesor y alumno-alumno, ya que el niño con TEL presenta un estilo de interacción o relación más tardío y básico que el de los demás, lo que hace que en ocasiones tanto el profesor como los compañeros tarden en dirigirse a él y se le ofrezcan apoyos o ayuda de manera retardada.
- Hacerle participar en clase para que se sienta uno más del grupo.
- Favorecer el desarrollo de competencias y/o habilidades sociales y comunicativas, ya que la escasez de este tipo de habilidades lleva en muchos casos que los niños con TEL rechacen el mundo escolar.
- Establecer una conducta de escucha activa y de confianza con el resto de compañeros para favorecer la participación del niño con TEL.
- Promover estrategias lingüísticas y poner énfasis en el desarrollo de todo tipo de valores.
- Establecer contacto ocular con el alumno TEL, dar instrucciones cortas y precisas (de una en una) y en lenguaje positivo.
- Ayudar al niño a hacer una valoración objetiva de sus errores sin hacerle sentir culpable ni infravalorado.
- Proponer actividades significativas que motiven al alumno con TEL y no exponerlo al fracaso ante tareas que excedan sus posibilidades.

En el aula es necesario supervisar, incentivar, premiar, estimular y, sobre todo, animar y motivar.

### **3.3 Estrategias para mejorar la lectura y escritura**

- Motivar a la lectura, elaborando diccionarios personales con las palabras que tiene dificultades y son desconocidas para el alumno con TEL.
- Hay que favorecer la comprensión lectora, ofreciendo textos de dificultad creciente, con el fin de que el niño sea capaz de ampliar el diccionario con vocabulario nuevo para él.
- Modelar la práctica lectora; es decir, el profesor leerá el texto antes de que los alumnos con TEL realicen la lectura.

- Reforzar la lectura del texto propuesto, elaborando resúmenes, esquemas o mapas conceptuales y respondiendo a preguntas relacionadas con lo leído (reforzar la lectura comprensiva y desarrollar habilidades de síntesis).
- Aplicar reglas de conversión grafema-fonema, contribuyendo a la adquisición de la fluidez (lectura de sílabas, palabras, textos...).
- Si el niño con TEL presenta problemas muy agudizados a la hora de leer y se niega a hacerlo en voz alta, se debe respetar su voluntad y hay que animarle con otra serie de técnicas, por ejemplo, entregándole con antelación el texto que deberá leer ante sus compañeros.
- Desarrollar la habilidad de aislar y omitir fonemas en palabras.
- Utilizar, con el alumnado con TEL, textos de formato simplificado para favorecer su motivación y no desanimarlo con una sobrecarga de información.
- Uso de distintos colores para marcar los signos de puntuación y que acentúen las pistas visuales durante la lectura.
- Mantener un contacto permanente con el alumno y sus producciones escritas, realizando dictados específicos, donde se de importancia no solo al contenido, sino también a la corrección de faltas de ortografía.
- Observar el proceso de ejecución; es decir, preguntarle primero qué va a escribir y así luego poder darle pautas para la composición.
- Proponer actividades que favorezcan la caligrafía, con el fin de conseguir una correcta formación y trazo de las letras (proporcionar tiempo para la corrección de su propia grafía).
- Utilizar un sistema fonológico para la lectura y la escritura.

#### **4. Pautas para mejorar las habilidades sociales, comunicativas y de aprendizaje.**

La mayoría del alumnado con TEL presenta dificultades en el rendimiento escolar, ya que las tareas que se basan en el lenguaje les resultan difíciles para la organización de los contenidos, tanto en un texto escrito como en la comprensión lectora. A continuación se proponen algunas recomendaciones:

- Es primordial una intervención temprana para mejorar el desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas y de aprendizaje, con el fin de que el niño con TEL, poco a poco, vaya adquiriendo el desarrollo del lenguaje.
- Trabajar de manera conjunta siguiendo siempre las pautas profesionales ayudará y será un apoyo fundamental para el alumnado con TEL.
- Ayudar al niño a que no solo utilice para expresarse los gestos o los movimientos, sino que hay que animarle a que intente vocalizar y use la palabra.
- Cuando el niño esté presente en la conversación, hay que procurar hablar despacio y terminar las frases, no dejarlas a modo de intuición ni interrumpirlas.
- Los niños con TEL encuentran muchas dificultades a la hora de realizar movimientos físicos y mantener el equilibrio, por lo que se debe intentar poner en marcha todo tipo de actividades que permitan corregirlo (correr, saltar, brincar...).
- No solo deben ser los padres los encargados de buscar la adaptación de los niños con TEL, de prestarles su apoyo y de intentar que desarrollen todo tipo de competencias y/o habilidades sociales y comunicativas, sino que también lo es el entorno escolar.
- Realización de tareas básicas como abrochar y desabrochar botones, recortar, hacer puzles..., presentan numerosas dificultades en los niños con TEL, por lo que se deben proponer actividades donde se favorezca la motricidad fina.

## **5. Coordinación entre la familia y el centro educativo.**

La relación familia-centro es fundamental para establecer objetivos y pactos conjuntos, ya que una escasa comunicación y colaboración imposibilita el correcto desarrollo de los alumnos en el aula, dando lugar, en muchas ocasiones, a consecuencias de diversa índole, tales como: baja motivación, ansiedad, preocupaciones persistentes, incapacidad de adaptación, escaso rendimiento académico etc. Por el contrario, cuando la relación familia y escuela es positiva y ambos trabajan para conseguir los mismos objetivos, se pueden observar mejoras en

el niño. Es por esto, que para asegurar una adecuada evolución y desarrollo del alumnado, resulta conveniente y necesario aumentar las vías de comunicación y cooperación existentes en los centros a través de actividades, reuniones, talleres, charlas... que fomenten la participación de las familias A continuación se exponen algunas recomendaciones de mejora:

- Trabajar con la familia para que el alumno con TEL aprenda hábitos de trabajo adecuados en casa, como pueden ser lugar, distribución del tiempo...
- Establecer con las familias un reparto de las tareas para la supervisión y el control de horarios y de las actividades del alumno.
- Asesorar y prestar atención a las familias con hijos/as con TEL en su labor educativa.
- Favorecer la comunicación con la familia con un hijo con TEL, con el fin de mantenerles informados acerca de la situación del alumno y poder así asumir el compromiso y la responsabilidad que le corresponde a cada uno en el proceso educativo.
- Debe existir coordinación entre el tutor de un niño con TEL y su familia, ya que sería muy útil que ésta revisara la agenda escolar del alumno.
- Enseñar a la familia a observar y valorar aspectos positivos del alumno con TEL.

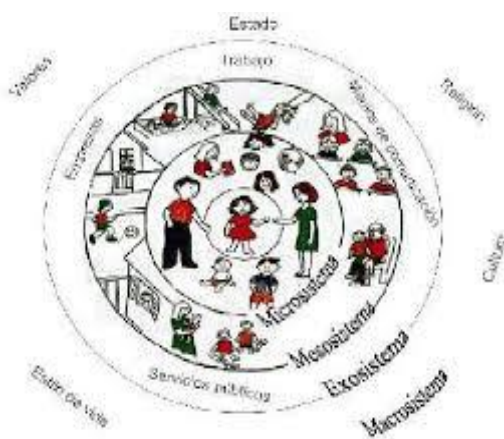
Con todo lo expuesto en esta Guía hemos visto que se puede favorecer y mejorar la interacción de los niños con TEL y que, tanto el ámbito familiar como escolar, pueden ser capaces de propiciar un cambio en el modelo educativo de estos niños, basado en la integración e inclusión, con el fin de disminuir los problemas relacionados con la atención a la diversidad.

## **5. Agentes implicados.**

Esta responsabilidad de favorecer las necesidades educativas del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), además de corresponderse al profesorado, supone la colaboración de toda la comunidad educativa, lo que supone un desafío para el cambio tanto en las formas de relación y comunicación como en las formas de poder y autoridad. Para llevar a cabo un diagnóstico adecuado del TEL, no es suficiente con extraer información, sino que es necesario observar en los

centros escolares la dinámica que se lleva a cabo en el aula con los niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, para así poder establecer los cambios oportunos y ofrecer propuestas de mejora, pues sin esto correríamos el riesgo de caer en argumentos simplistas. Para esto, el equipo docente debería reflexionar sobre la necesidad de difundir orientaciones adecuadas para trabajar con este tipo de alumnado y poder así recoger un modelo educativo preventivo. Podemos diferenciar, como ya se dijo anteriormente, varios agentes implicados en el desarrollo de esta innovación, ya que lo que se pretende en todo momento mediante la misma es hacer los aprendizajes de los niños con TEL lo más significativos posibles. Esta idea la desarrolla Bronfenbrenner (Gifre y Guitart, 2012) cuando habla del “ambiente ecológico”. Con ello se refiere a la existencia de diferentes niveles que se engloban uno dentro de otro, y de los que depende el aprendizaje de los individuos, como se muestra en la ilustración 12:

*Ilustración 12 - Modelo ecológico de Bronfenbrenner*



Fuente: extraída de Internet.

Se puede ver que el nivel más interno es el denominado *microsistema*, que sería el entorno más cercano (familia o amigos íntimos). El siguiente nivel con el que nos encontramos es el *mesosistema*, que consiste en la relación entre dos o más microsistemas, como pueden ser el hogar y la escuela. El ambiente ecológico, aparte de estos niveles inmediatos en los que el individuo

actúa más activamente, incluye otros dos, el *exosistema* y el *macrosistema*. En cuanto al exosistema, éste es el nivel en el que los individuos no participan como agentes activos, pero si les afectan o producen efectos sobre ellos (círculo de amistades de los padres, lugar de trabajo de éstos...). Por último, nos encontramos con el macrosistema, que lo podríamos definir como el nivel de cultura, creencias, valores o ideología que tiene cada individuo. Partiendo de esta base, podemos decir que para que suceda un correcto y adecuado desarrollo de las personas, debe existir relación entre los diferentes niveles expuestos, y el individuo debe participar en los mismos adoptando diferentes roles. Es por ello, que los agentes implicados en esta



propuesta no son exclusivamente los profesores, sino que además se trata de establecer una colaboración entre estos y las familias, así como entre el centro educativo y el resto de la comunidad. Concretamente, se verán implicados los profesores que trabajen con el alumnado con TEL, las familias de estos y todo aquel con intención de aportar conocimiento y riqueza al proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños con TEL, aunque no esté contemplado en la innovación, ya que se considera que la escuela debe ser un espacio abierto a toda la comunidad. Siguiendo ideas de Martínez (2007), el contexto escolar se convierte en el ámbito por excelencia para el aprendizaje, el cual incluye la acción social y el aprendizaje de la ciudadanía como medios para conseguir en el alumnado un desarrollo integral. De ahí reside la necesidad que se demanda del centro hacia la sociedad.

## **6. Evaluación y seguimiento de la innovación.**

Según Yarbrough (2011), toda evaluación debe poseer cualidades como la utilidad, viabilidad, transparencia, precisión y metaevaluación. En primer lugar, y para que esta evaluación posea un carácter de *utilidad*, hay que destacar la importancia de la credibilidad del evaluador, la identificación de las personas afectadas en el proceso de evaluación y el establecimiento de los objetivos de la misma. Siguiendo esta línea, este autor destaca que la evaluación debe servir para identificar las necesidades, a partir de las cuales se van a proporcionar orientaciones o estrategias para trabajar con el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y difundir los resultados de la evaluación haciendo un uso responsable de los mismos. Con relación a la *viabilidad*, la cual garantiza la efectividad y eficiencia de la evaluación, siguiendo a Yarbrough (2011), se deben proporcionar estrategias de dirección durante los procesos de evaluación, los cuales deben ser prácticos e identificar los intereses y necesidades de las personas, utilizando recursos y herramientas que sean eficaces y eficientes. En cuanto a la *transparencia* que debe presidir la evaluación, Yarbrough (2011) hace referencia a la ética y la legalidad de la misma. Ésta debe tener en cuenta el contexto y las necesidades del mismo, respetando los derechos humanos. Además, en el proceso de evaluación se deberán respetar las relaciones existentes entre las personas implicadas, evitando los conflictos de intereses entre las mismas y realizando una distribución ética, tanto de los gastos como de los evaluadores. Por último, se deberá proporcionar una

descripción detallada de las cuestiones halladas en dicha evaluación. Siguiendo ideas de Yarbrough (2011), la *precisión* debe garantizar la veracidad de los resultados y servir para la realización de propuestas de mejora, por lo que es necesario que el proceso de recogida de información proporcione resultados válidos. Se deben emplear, además, métodos para verificar esa información obtenida y poder almacenarla, así como otros métodos adecuados para diseñar y analizar los objetivos de la evaluación. Finalmente, las conclusiones del proceso del evaluador deben estar documentadas y a disposición de la comunidad. En relación a la *metaevaluación*, necesaria en el proceso evaluador, Yarbrough (2011) hace alusión nuevamente a que la evaluación debe estar documentada y se deben emplear métodos de control en todas sus fases, garantizando la posibilidad de una evaluación del propio proceso de evaluación. Con relación a lo anterior, se plantea una evaluación inicial, otra de proceso y una final. La evaluación inicial la podemos dividir en dos partes: la primera de ellas se trata de una evaluación de contexto, cuya finalidad es analizar la situación de partida y poder identificar los objetivos sobre los que construir la propuesta educativa. Esta evaluación se ha realizado mediante el análisis de la documentación del centro y por observación participante durante el periodo de prácticas, el cual queda detallado en la primera parte del trabajo. Asimismo, se establece una evaluación de necesidades, con el objetivo de determinar y responder a las necesidades entre las condiciones del momento y las deseadas. Esta evaluación se ha llevado a cabo mediante entrevistas al profesorado. La evaluación de proceso persigue la finalidad de analizar cómo se desarrolla esta propuesta de innovación educativa para controlar y mejorar dichos procedimientos. Esta evaluación de seguimiento se realiza a través de la observación, lo que permite analizar cuáles y cuantas de las orientaciones y estrategias que se proponen en la Guía se están llevando a cabo en el aula por parte del profesorado. Por último, se plantea la evaluación final, que tiene como objetivo la toma de decisiones sobre la elaboración y el diseño de esta Guía. Para realizar esta evaluación se aplica un cuestionario de satisfacción (véase anexo 1) al profesorado, con el fin de recoger la repercusión que ha tenido esta innovación. En base a la comparación de los resultados obtenidos, antes y después de la aplicación de esta Guía, se realizarán las modificaciones y mejoras oportunas para los próximos años, teniendo en cuenta también los resultados de los cuestionarios de satisfacción aplicados al profesorado.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea
- Bisquerra, R. (2001). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circular de Inicio de Curso 2011-2012 para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Consejería de Educación del Principado de Asturias (2015). Circular de Inicio de Curso 2015-2016 para los Centros Docentes Públicos.
- Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, S.A.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 29 de diciembre de 2014.
- Gallego, J. L. (2006). *Enciclopedia temática de logopedia. Volumen 1*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Gallego, J. L. (2006). *Enciclopedia temática de logopedia. Volumen 2*. Málaga: Aljibe, S.L.
- Gifre, M. & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 10 de diciembre de 2013.
- Lozano, L., García, E., Pedrosa, I. & Llanos, A. (2011). *Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional*. Disponible en [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01.%20(1).pdf). Revisado el 30-05-2016.
- Martínez, P. (2007). *Los estilos de aprendizajes y enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Mendoza, E. (2009). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.

- Nieto, J. & Botias, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Orden EDU 849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación del alumnado con necesidad de apoyo educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 83, de 6 de abril de 2010.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Resolución de 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. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 13 de mayo de 1996.
- Sanchiz, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Valencia: Universitat Jaume.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Yarbrough, D. B. et al. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluations users*. Thousand Oaks, CA: Sage.

# ANEXOS

Anexo I – Cuestionario de satisfacción para el profesorado

## CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN PARA EL PROFESORADO

*Este cuestionario pretende conocer en qué grado los profesores están satisfechas con el diseño de esta Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). El cuestionario será rellenado de forma anónima. Rodee con un círculo la respuesta que más se ajuste a su opinión. Se presentan una serie de preguntas que serán contestadas siguiendo la siguiente escala:*

- 1- Nada satisfecho/ Totalmente en desacuerdo
- 2- Poco satisfecho/En desacuerdo
- 3- Satisfecho/ De acuerdo
- 4- Muy Satisfecho/ Totalmente de acuerdo

1. Le ha servido la Guía como recurso de apoyo.	1	2	3	4
2. Está llevando a cabo las orientaciones y estrategias propuestas.	1	2	3	4
3. Las orientaciones propuestas han servido para mejorar el desarrollo y capacidades del alumno.	1	2	3	4
4. Las familias llevan a cabo estas orientaciones y estrategias.	1	2	3	4
5. Se sigue esta dinámica de aula en todas las materias.	1	2	3	4
6. Emplearía esta Guía en los próximos años.	1	2	3	4

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS: ..... ..... ..... ..... ..... .....
--

Fuente: elaboración propia.