



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



ANÁLISIS DE LAS DEMANDAS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA DE ALBURQUERQUE

Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales
y Jurídicas. Especialidad Psicología

Nazaret Montesinos Sánchez

Directores:

Dra. D^a. Susana Sánchez Herrera

Dra. D^a. Diana Sosa Baltasar

Curso 2015-2016

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1. MARCO TEÓRICO | 8 |
| 1.1. La Orientación Educativa | 8 |
| 1.2. Modelos de intervención | 10 |
| 1.3. Equipos de Orientación en España | 16 |
| 1.3.1. Evolución de los Equipos de Orientación..... | 16 |
| 1.3.1.1. <i>Los S.O.E.V. y los EE.MM.</i> | 17 |
| 1.3.1.2. <i>Los SAPOE</i> | 17 |
| 1.3.2. Los Equipos de Orientación en la actualidad..... | 19 |
| 1.3.2.1. <i>Áreas de intervención</i> | 19 |
| 1.3.2.2. <i>Contextos de intervención</i> | 21 |
| 1.3.2.3. <i>Agentes de la Orientación</i> | 22 |
| 1.4. Los Equipos de Orientación en Extremadura | 23 |
| 1.4.1. Ámbitos de intervención y funciones de los Equipos de Orientación..... | 24 |
| 1.4.2. Equipos de Orientación por provincia..... | 32 |
| 1.5. Proceso de Evaluación Psicopedagógica | 33 |
| 1.6. Atención a la diversidad del alumnado | 36 |
| 1.6.1. Medidas de Atención a la Diversidad..... | 37 |
| 1.6.2. Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo..... | 39 |
| 1.7. Hoja de demanda | 42 |
| 1.7.1. Procedimiento del EOEP ante la recepción de la hoja de demanda..... | 43 |
| 2. MARCO EMPÍRICO | 45 |
| 2.1. Método | 45 |
| 2.2. Objetivos | 45 |
| 2.3. Población y muestra | 46 |
| 2.4. Variables | 49 |
| 2.5 Análisis de resultados | 57 |
| 3. CONCLUSIONES | 75 |

| | |
|--|-----------|
| 4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN..... | 79 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 81 |
| 6. ANEXOS..... | 86 |
| Anexo 1: Hoja de demanda actual..... | 87 |
| Anexo 2: Antigua hoja de demanda del EOEP..... | 91 |
| Anexo 3: Modelo Informe Psicopedagógico..... | 93 |
| Anexo 4: Modelo Informe de Compensación Educativa..... | 97 |
| Anexo 5: Modelo Informe Socioeducativo y familiar..... | 104 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1: Sexo de la población estudiada.....</i> | 58 |
| <i>Figura 2: Demandas al EOEP por localidades.....</i> | 59 |
| <i>Figura 3: Demandas según el sexo y localidad en la que se realiza.....</i> | 60 |
| <i>Figura 4: Total de demandas según sexo y localidad.....</i> | 61 |
| <i>Figura 5: Año de nacimiento de los alumnos evaluados por el EOEP.....</i> | 62 |
| <i>Figura 6: Persona que hace la demanda en cada localidad.....</i> | 63 |
| <i>Figura 7: Motivo que genera la demanda de intervención del EOEP.....</i> | 64 |
| <i>Figura 8: Casos de Exclusión Social o de Familia desfavorecida por localidades.....</i> | 65 |
| <i>Figura 9: Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el sector.....</i> | 66 |
| <i>Figura 10: Casos minoritarios de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el sector.....</i> | 67 |
| <i>Figura 11: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales del sector.....</i> | 68 |
| <i>Figura 12: Año de nacimiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo más frecuentes.....</i> | 69 |
| <i>Figura 13: Año de nacimiento del resto de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.....</i> | 70 |
| <i>Figura 14: Respuesta educativa recomendada por orientador/a.....</i> | 71 |
| <i>Figura 15: Recursos educativos que necesitan los alumnos evaluados.....</i> | 72 |
| <i>Figura 16: Recursos no educativos que necesitan los alumnos.....</i> | 73 |
| <i>Figura 17: Recursos sanitarios utilizados.....</i> | 73 |
| <i>Figura 18: Recursos Sociales utilizados.....</i> | 73 |
| <i>Figura 19: Pruebas estandarizadas para la detección de los ACNEAEs del sector.....</i> | 74 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| <i>Tabla 1: Clasificación de modelos de intervención en orientación (tomado de Santana Vega y Santana Bonilla, 1998)</i> | 12 |
| <i>Tabla 2: Tipología de los modelos de orientación (tomado de Bisquerra y Álvarez, 1998)</i> | 14 |
| <i>Tabla 3: Rasgos, ventajas y diferencias del modelo de servicios (Velaz y Ureta, 1998)</i> | 15 |
| <i>Tabla 4: Áreas de intervención, contextos de intervención y agentes de lo orientación</i> | 22 |
| <i>Tabla 5: Profesionales que componen el Equipo del sector de Albuquerque</i> | 46 |
| <i>Tabla 6: Distancias entre las localidades y la sede del EOEP de Albuquerque...</i> | 47 |
| <i>Tabla 7: Datos estadísticos de los Centros que atiende el EOEP de Albuquerque</i> | 47 |
| <i>Tabla 8: Porcentaje del total de los expedientes estudiados en función del sexo.</i> | 58 |

...nuestra percepción actual es sólo una forma de ver las cosas y... cuantas más perspectivas investiguemos mejor será nuestra comprensión.

Lou Marinoff

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia a la evolución de las necesidades específicas de apoyo educativo detectadas en los últimos dieciséis años en el alumnado de seis centros educativos de infantil y primaria de la provincia de Badajoz. Para ello se ha analizado las demandas realizadas por los diversos agentes del entorno escolar al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General de Alburquerque. Dicho Equipo abarca un sector de seis localidades encontrando en cada una de ellas un centro público de infantil y primaria. Dicho centros escolares son el CEIP Ángel Santos Pocostales de la localidad de Alburquerque, el CEIP Ntra. Sra. de Chandavila de la localidad de la Codosera, el CEIP Pedro Vilallongas Cánovas de San Vicente de Alcántara, el CEIP María Auxiliadora de Villar del Rey, el CEIP Sta. María del Prado de la localidad de La Roca de la Sierra y por último el CEIP Ángel Santos Pocostales de la localidad de Puebla de Obando. Todos en la provincia de Badajoz.

El interés que nos ha llevado a realizar este trabajo se centra por un lado, en la gran importancia que ha ido adquiriendo a lo largo de los años la Orientación Educativa. Los Orientadores de los Equipos de Orientación junto con los tutores y demás maestros de los centros educativos de infantil y primaria tienen una gran labor y responsabilidad en la detección de las necesidades específicas del alumnado así como en la organización de la respuesta educativa. Por otro lado, consideramos fundamental conocer cómo ha ido evolucionando el motivo que ha generado la intervención de los orientadores en los centros educativos así como, que necesidades son las más frecuentes en este sector al objeto de conocer si trastornos en la lectura o escritura, trastornos del Espectro Autista (TEA) o Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) entre otros han ido en aumento con los años, o por el contrario está remitiendo su detección y por ende la intervención temprana y preventiva de los últimos años está siendo efectiva.

Con la nueva normativa de Atención a la Diversidad publicada en la Comunidad Autónoma de Extremadura, consideramos fundamental que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, realicen este análisis para conocer la realidad de su sector al objeto de actualizar la situación de los diversos Alumnos con

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs) y reflexionar sobre cómo se han abordado los casos.

Con esta investigación pretendemos analizar y describir los casos detectados por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico General de Albuquerque desde el año 2000 hasta el año 2015, a través del análisis de las hojas de demandas y expedientes psicopedagógicos archivados en dicho equipo de sector relativo a los seis centros educativos antes mencionados, realizando un estudio descriptivo de frecuencia y porcentaje en la población estudiada y comparando los resultados entre las diversas localidades.

Este trabajo recoge en primer lugar, una fundamentación teórica, en la que se delimitará conceptualmente los aspectos relevantes de la Orientación Educativa y de los Equipos de Orientación, sus áreas de intervención, sus funciones, el proceso de evaluación psicopedagógica entre otros aspectos y se realizará una revisión bibliográfica de los fundamentos teóricos. Seguidamente se recoge el estudio empírico, donde detallaremos el método utilizado para este estudio, los objetivos planteados con este trabajo, la población y muestra, y por último se detallan las diversas variables y categorías como son, sexo del alumno, localidad, año de nacimiento, año de la demanda, persona que rellena la hoja de demanda, motivo de la demanda, necesidad específica de apoyo educativo detectada, del alumnado para el que se solicitó la intervención del orientador y respuesta educativa y no educativa que se recomienda.

A continuación, detallaremos los resultados y plantearemos las conclusiones de nuestro estudio, y por último describiremos también las aportaciones y limitaciones del mismo y las futuras líneas de investigación. Finalmente, aportaremos las referencias bibliográficas utilizadas y expondremos como anexos algunos documentos mencionados a lo largo del estudio.

Por tanto, con esta investigación pretendemos no sólo aportar una serie de resultados fiables y válidos que hagan avanzar el conocimiento en este campo, sino también mostrar los beneficios profesionales y sociales que aporta el desarrollo de este estudio descriptivo a la labor orientadora.

Finalmente, aclarar que a lo largo del desarrollo del texto, vamos hacer uso genérico del masculino para designar los dos sexos sin otro objetivo que el de facilitar y simplificar su lectura.

1. MARCO TEÓRICO.

1.1. La Orientación Educativa.

La **Orientación Educativa** ha ido evolucionando pasando de una concepción tradicional, que parte de considerar la orientación como un proceso de ayuda, del “experto” hacia un alumno, que se considera un “inexperto” a un proceso que corre paralelo a la acción educativa. Álvarez y Bisquerra (2012) destacan la importancia y trascendencia de la *orientación educativa* como proceso de ayuda y acompañamiento a todo el alumnado, profesorado y familias, en todos los aspectos del desarrollo (personal, emocional, social, etc.) a lo largo de toda la vida mediante una intervención continuada y cooperativamente entre todos los agentes implicados.

No siempre la orientación ha sido considerada como una actividad educativa, dado que su origen se encuentra en el mundo laboral y profesional y en el ámbito de la psicología clínica, y eso ha producido una determinada evolución hacia modelos más integradores de la orientación en la actividad orientadora.

Un acercamiento importante hacia lo educativo, en nuestro país, lo constituye la obra de Lázaro y Asensi (1987) donde se plantean algunos de los ejes básicos de la orientación como actividad educativa, que con posterioridad van a ser recogidos por la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). De manera resumida estos presupuestos básicos son:

- Los fines de la orientación son de carácter educativo.
- La orientación es parte integrante del proceso educativo.
- La orientación es una concreción de la educación para cada sujeto y situación.
- La acción orientadora no es la única ayuda del proceso educativo.
- La orientación aplica a la educación técnicas y procedimientos de varios campos científicos.

Posteriormente, el acercamiento definitivo entre orientación y educación se concretó en el establecimiento del antiguo marco del sistema educativo español, es decir con la LOGSE y que se actualiza con la LOMCE. El documento del Ministerio de Educación y Ciencia (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 1990), *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* es bastante explícito al plantear la educación como la mejor orientación educativa. En él se refiere lo siguiente:

- La educación se convierte en orientación cuando no se centra exclusivamente en la instrucción de conocimientos y tienen en cuenta las necesidades educativas de los sujetos.
- La orientación educativa depende de la acción educativa y del propio desarrollo.
- La orientación conlleva una actitud de apoyo al individuo.

Actualmente tutores, maestros en general y familias destacan la labor necesaria y fundamental de los Equipos de Orientación en el sistema educativo como un recurso imprescindible para garantizar la calidad y mejora de la enseñanza, o cuanto menos contribuir a la consecución de este principio.

Según recoge Delors (1996), la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. En ocasiones, el proceso de adquisición de los alumnos, de estos cuatro pilares necesarios, además de intervenir la familia y los docentes, se nos solicita ayuda como expertos en orientación escolar.

Álvarez y Bisquerra (2012) destacan en su libro, los modelos de orientación educativa que se han venido utilizando en el desarrollo de la orientación, desde un modelo clínico, hasta un modelo basado en programas y un último modelo llamado de consulta, modelos que justifican los ejes que vertebran cada intervención. Los autores destacan el asesoramiento colaborativo como uno de los modelos más efectivos. Estos modelos se aplican a las diferentes áreas de intervención en Orientación: orientación en los procesos de enseñanza, aprendizaje, atención a la diversidad y escuela inclusiva y orientación para la prevención y el desarrollo.

Bisquerra (2001), expone el marco de la orientación psicopedagógica en el que se distingue entre modelos (clínico, programas y consulta), áreas (orientación profesional, estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano), contextos (educación formal, socio-comunitario, organizaciones) y agentes (orientador, tutores, profesorado, familia, agentes sociales, etc.). Esto hace palpable, como la labor del orientador justifica la necesidad de realizar su intervención siguiendo un modelo y un procedimiento que no es otro que a través de la hoja de demanda. Siendo un agente imprescindible en el contexto educativo tanto para alumnos, maestros, familias y otros agentes sociales como programas de familia, servicios sociales de base y ayuntamientos entre otros. Con los cuales se llevan a cabo a principio de cada curso escolar mecanismos de coordinación. En el caso de los centros educativos de infantil y primaria, dicha coordinación se realiza mediante un proceso de negociación con el equipo directivo. Todo ello con el objetivo principal de coordinarse para partir de las necesidades reales de cada centro escolar y de las propuestas de mejoras recogidas años anteriores.

Coincidiendo con Bisquerra (1996), vamos a referirnos en el apartado siguiente a los modelos de intervención, como estrategias para conseguir unos resultados propuestos.

1.2. Modelos de intervención.

A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos que el orientador debe conocer. La investigación ha contribuido a determinar la eficiencia de estos modelos.

Los modelos de orientación según Bisquerra (1998) sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como “guías para la acción”. Según Bausela, a lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos y la investigación ha contribuido en determinar la eficiencia de estos modelos.

En el marco de la orientación educativa Bausela encuentra, tres definiciones específicas cuando hablamos de modelos de intervención:

- *Son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...* (Bisquerra, 1992).
- *La representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención* (Rodríguez Espinar y otros).
- *Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención* (Álvarez y Bisquerra, 1997).

Como ha señalado Rodríguez Diéguez (1990) en Orientación *los modelos están desempeñando la función de hacer más accesibles las construcciones teóricas mediante aproximaciones sistemáticas, así como la de seleccionar aquellos hechos de la realidad que, sometidos a investigación, puedan contribuir a la elaboración de teorías.*

Nosotros vamos a distinguir tres modelos básicos de intervención: a) el modelo clínico (counseling), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica; b) el modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona; c) el modelo de consulta (donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a

mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación. A pesar de quedarnos con esta clasificación debido a su sencillez, Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado recientemente que todavía es escasa la literatura sobre modelos de orientación y sus tipos, no obstante diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención en orientación.

Según refiere Bausela, es posible encontrar distintas clasificaciones de modelos según el criterio utilizado. Así, Velaz y Ureta (1998) recogen la siguiente clasificación:

- a) Empleando un criterio histórico, Rodríguez Monereo (1995), distingue los siguientes *modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX*:
- Modelos históricos; el modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1980), y el modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).
 - Modelos modernos de Orientación Educativa y Profesional; o la orientación entendida como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932).
 - La orientación como proceso clínico. o La orientación como consejo proceso de ayuda para la toma de decisiones.
 - La orientación como sistema metodológica ecléctico.
 - Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas);
 - La orientación como un conjunto o constelación de servicios.
 - La orientación como reconstrucción social.
 - La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación.
 - La orientación facilitadora del desarrollo personal.
 - Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas;
 - La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta.
 - Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora.
 - Los Programas Integrales de Orientación preventiva.
 - Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.
- b) Parker (1868), clasifica los modelos en función del estilo y la actitud del orientador en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad–no directividad y enfoque existencialista–conductista), distinguiendo: modelo de rasgos y factores; modelo espontáneo–intuitivo; modelo rogeriano; modelo pragmático-empírico; modelo conductista; modelo ecléctico.

- c) En función del tipo de relación que se establece entre orientador y orientado, Escudero (1986) clasifica los modelos del siguiente modo:
- Modelo psicométrico: el orientador es el experto de una serie de técnicas y el profesor el destinatario de los resultados de las mismas.
 - Modelo clínico–médico; basada en el diagnóstico. El orientador diagnóstico y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor.
 - Modelo humanista; la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor es concebido como orientador.

Santana Vega y Santana Bonilla (1998) proponen la siguiente clasificación de modelos de intervención en orientación (Tabla 1):

Tabla 1: Clasificación de modelos de intervención en orientación (tomado de Santana Vega y Santana Bonilla, 1998).

| Autores | Clasificación de modelos de intervención en orientación |
|---|---|
| <p><i>Rodríguez Espinar (1993)</i> <i>Álvarez González (1995)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de intervención directa individual (modelo de counseling). ▪ Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs programas). ▪ Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta). ▪ Modelo tecnológico. |
| <p><i>Álvarez Rojo (1994)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de servicios. ▪ Modelo de programas. ▪ Modelo de consulta centrado en los problemas educativos. ▪ Modelo de consulta centrado en las organizaciones. |
| <p><i>Bisquerra y Álvarez (1996)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo clínico. ▪ Modelo de servicios. ▪ Modelo de programas. ▪ Modelo de consulta. ▪ Modelo tecnológico. ▪ Modelo psicopedagógico. |
| <p><i>Repetto (1995)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de consejo (counseling). ▪ Modelo de servicios. ▪ Modelo de programas. ▪ Modelo de consulta. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo tecnológico. |
| <hr/> <i>Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada) ▪ Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal). ▪ Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal). |

Según recoge Bausela en su artículo, Castellano (1995) diferencia los siguientes modelos:

- *Modelo de counseling*: se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una prudente utilización.
- *Modelo de consulta*: centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.
- *Modelo tecnológico*: con las limitaciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo, que pretende fundamentalmente informar y que goza de un importante auge en otros países, desarrolla en el nuestro experiencias por el momento poco relevantes.
- *Modelo de servicios*: se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.
- *Modelo de programas*: una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación.
- *Modelo de servicios actuando por programas*: Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

En un trabajo desarrollado por Repetto (1994) con objeto de valorar los logros de las investigaciones básicas y aplicadas en la Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica, diferencia cuatro tipos de modelos: Asesoramiento o Consejo (counseling), servicios puros o mixtos, programas, consulta y tecnológico, centrándose en su estudio se centra en el modelo tradicional de carácter terapéutico y personalizado que reside en el Asesoramiento o Consejo y en el modelo de intervención por programas.

Álvarez y Bisquerra (1997) clasifican los modelos de orientación combinando tres criterios no excluyentes (ver tabla 2); (i) El carácter teórico del modelo, (ii) el tipo de intervención y (iii) el tipo organización o institución en la que se lleva a cabo.

Tabla 2: Tipología de los modelos de orientación (tomado de Bisquerra y Álvarez, 1998).

| TEÓRICOS | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---|
| MODELOS DE INTERVENCIÓN | <i>BÁSICOS</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Clínico - Programas - Consulta |
| | <i>MIXTOS</i> | <ul style="list-style-type: none"> - El modelo psicopedagógico |
| MODELOS ORGANIZATIVOS | <i>MODELOS INSTITUCIONALES</i> | <ul style="list-style-type: none"> - M.E.C. - Comunidades Autónomas - I.N.E.M. - Países de la U.E. - E.E.U.U. - ... |
| | <i>MODELOS PARTICULARES</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Centros educativos particulares - Equipos sectoriales - Gabinetes privados de orientación. - ... |

Por último, en relación a los modelos de intervención, Velaz y Ureta, (1998) resumen las ventajas y limitaciones del modelo de intervención psicopedagógica de servicios (ver tabla 3).

Tabla 3: Rasgos, ventajas y diferencias del modelo de servicios (Velaz y Ureta, 1998).

| RASGOS PROPIOS | VENTAJAS | LIMITACIONES |
|---|--|--|
| Suele tener un carácter público y social. | Facilitan información a los agentes educativos. | Poco conocimiento y conexión con la institución escolar. |
| Intervención directa. | Favorece la distribución y el ajuste de los alumnos en función de criterios externos definidos por el sistema. | Descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones. |
| Carácter terapéutico y de resolución de problemas. | Conectan el centro con los servicios de la comunidad. | Sus funciones están predefinidas. Enfoque básicamente remedial y terapéutico. |
| Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera. | Facilitan información a los agentes educativos. | Escasez de recursos humanos para afrontar las funciones que se les asigna. |
| Suelen estar ubicados fuera de los centros educativos. | Favorecen la distribución y ajuste de los alumnos. | La relación entre profesionales está poco coordinada y es poco profunda. |
| Su implantación es zonal y sectorial. | Colaboran con el tutor/ profesor y con los padres. | Contribuyen a la identificación de roles entre profesionales de la educación, dejando la orientación en tierra de nadie. |
| Actúan por funciones, más que por objetivos. | Conectan el centro con el resto de servicios de la comunidad. | Poca conexión con la institución educativa. |
| Tiene un carácter público y social. | Conectan el centro con el resto de servicios de la comunidad. | Ausencia de una conceptualización de los problemas y de sus propias intervenciones. |
| Se centra en las necesidades de los alumnos con dificultades y de riesgo. | Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que los genera. | Sus funciones vienen marcadas. Su adecuación a los centros no es racional. |
| Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que los genera. | Suelen estar ubicados fuera de los centros educativos. | Enfoque básicamente remedial y terapéutico. |
| Suelen estar ubicados fuera de los centros educativos. | Su implantación es zonal y sectorial. | Disponen de poco tiempo para asesorar y formar al profesor / tutor. |
| Su implantación es zonal y sectorial. | Actúan por funciones, no por objetivos. | Su horario dificulta el trabajo con los padres y la comunidad. |
| Actúan por funciones, no por objetivos. | | Escasez de recursos humanos para afrontar las funciones asignadas. |

Una vez descrito los diversos modelos de orientación, vamos a adentrarnos en la realidad educativa de donde parte nuestro trabajo, para ello debemos conocer como los equipos de orientación en general han sentado las bases para la posterior intervención de los profesionales de la orientación.

1.3. Los Equipos de Orientación en España.

Comenzaremos esta apartado comentando como han evolucionado los Equipos de Orientación a lo largo de los años, seguidamente ilustraremos como se organizan los mismos en la actualidad así como sus áreas de intervención, para finalizar realizando unas pinceladas sobre los contextos de intervención y sus agentes.

1.3.1. Evolución de los Equipos de Orientación.

Con anterioridad a la ley orgánica actual, se habían puesto en funcionamiento, algunos servicios, es por ello que vamos a realizar un repaso histórico del tratamiento de la normativa anterior, distinguiendo dos momentos: el primero de ellos antes de la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970, y el segundo momento coincidente con la Ley General de Educación de 1970.

Antes de la L.G.E de 1970 la preocupación por la orientación es prácticamente inexistente. Y, si bien es cierto que se produjeron referencias legislativas acerca de la creación de servicios de orientación en los centros de Bachillerato (por ejemplo en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953), éstas no llegaron a materializarse. Habrá que esperar, por tanto, hasta la L.G.E. para obtener las primeras referencias materializadas.

Esta Ley constituye el primer avance legislativo hacia la implantación de la orientación en España. Así, la orientación se establece como un derecho de todos los alumnos.

Desde la L.G.E. y hasta la promulgación de la LOGSE, se producen algunos hitos, entre los que destacamos los siguientes:

- La creación del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (*S.O.E.V.*) en 1977 y de los Equipos Multiprofesionales (*EE.MM.*) en 1982.
- La dotación, de forma experimental, de orientadores a algunos centros de E.G.B.

1.3.1.1. Los S.O.E.V. y los EE.MM.

Por la Orden Ministerial de 30 de abril de 1977 se crearon los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (**S.O.E.V.**), inicialmente con un carácter experimental y de ámbito provincial, pero después se crearon varios servicios sectoriales en cada provincia.

Los S.O.E.V. centraban su intervención en los centros de E.G.B. Los profesionales de este servicio eran funcionarios en activo del Cuerpo de Profesores de E.G.B., titulados en Pedagogía o Psicología.

Por otra parte, como desarrollo de la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 (LISMI) se promulga la O.M de 9 de septiembre de 1982 por la que se crean los Equipos Multiprofesionales, con la misión de atender a las necesidades derivadas de la integración de alumnos en los centros ordinarios.

Mientras S.O.E.V. se hacían cargo de las tareas orientadoras dirigidas a todos los alumnos, los EE.MM. se encargaban de la atención a los alumnos de educación especial, de forma que en un mismo centro podían intervenir ambos equipos.

A partir de la puesta en práctica del Plan Experimental de Integración por el R.D. 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial las funciones de ambos tipos de equipos se unifican, aunque mantienen denominación y relación laboral diferenciada.

1.3.1.2. Los S.A.P.O.E.

A partir del curso 1987-1988 en centros de Bachillerato y de F.P., y del curso 1988-1989 en centros de E.G.B., se crearon con carácter experimental, en algunos centros, los denominados SAPOE (Servicio de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa), del que se hacía cargo un profesor del centro. Tanto en un caso como en otro, y después de dos convocatorias, la experiencia se detuvo, aunque se permitió a aquellos que se acogieron continuar con ella, mientras permaneciera en el puesto el mismo profesor-en el caso de primaria- o fueron sustituidos por los especialistas en Orientación Educativa, en el caso de secundaria.

La LOGSE continuó el camino iniciado y consolidó la estructura de la orientación. Con ella la orientación queda pues definida como:

- Un principio básico de la actividad educativa.
- Un factor de calidad de la enseñanza.
- Formando parte de la función docente.

- Con profesionales y servicios especializados para todos los centros que impartan enseñanza de régimen general.

A partir de la LOGSE, se proporciona el impulso definitivo para conformar la situación actual de la orientación en España, desarrollándose los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) y los Departamentos de Orientación. Se crea así mismo una nueva especialidad del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, la especialidad de Psicología y Pedagogía, cuya denominación actual, como sabemos, es la de Orientación Educativa.

En este repaso histórico, queda por referirse a la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) y a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2013). Ambas contemplan la orientación como uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo. Ambas Leyes dejan abierta a cada Administración Educativa la organización de la orientación, para lo cual nuestra Comunidad Autónoma de Extremadura, según el Decreto 228/2014 de respuesta educativa a la diversidad, los principios fundamentales en los que se inspira la orientación educativa son:

- a) La prevención, entendida como la aparición de desajustes del proceso educativo.
- b) El desarrollo personal, como proceso continuo que pretende servir de ayuda para el crecimiento integral del alumnado.
- c) La intervención social, que tiene en cuenta el contexto socioeducativo en el que se desenvuelve la vida escolar y familiar del alumnado.

Para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, dicha normativa establece, que la administración educativa establecerá medidas adecuadas de coordinación entre los diferentes profesionales de la orientación educativa que intervienen en las distintas enseñanzas. Así mismo señala que la orientación se contempla desde un modelo organizativo y funcional basado en tres niveles de intervención:

- a) La acción tutorial
- b) Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, como servicios de asesoramiento y apoyo en los centros educativos de un sector geográfico determinado, en colaboración y coordinación con otros servicios y programas con objeto de optimizar la respuesta educativa a las necesidades detectadas.
- c) Departamentos de Orientación.

Una vez realizado una breve referencia histórica sobre los inicios de los equipos de orientación tal y como se los conoce ahora, pasamos a detallar cómo funcionan los mismos en la actualidad.

1.3.2. Los Equipos de Orientación en la actualidad.

Para garantizar una respuesta educativa a todos y cada uno de los alumnos de los centros educativos, se cuenta con los *Equipos de Orientación*.

La LOE, en el artículo 1 contempla, entre los principios y fines de la Educación, la orientación educativa y profesional como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Asimismo, en su artículo 157, considera la existencia de servicios y profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional como uno de los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado.

A esto se añade que son los Equipos de Orientación, los que actualmente desempeñan un importante papel no solo en los centros educativos, sino también con las familias, cuyo objetivo primordial es coordinar la respuesta educativa que se ofrece al alumnado, al objeto de trabajar de forma conjunta y cooperativa para mejorar la calidad de la enseñanza, mediante el ejercicio de las funciones generales y especializadas que tienen asignadas como profesionales de la orientación y cooperar con los centros educativos en la formulación y puesta en marcha de respuestas educativas ajustadas a las necesidades del alumnado, compensando desigualdades y garantizando la equidad educativa desde los planteamientos de una escuela inclusiva.

1.3.2.1. Áreas de intervención.

Consideramos que existe una orientación psicopedagógica con múltiples aplicaciones. Vamos a denominar áreas temáticas de conocimiento e intervención a cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores.

Siguiendo un criterio histórico podemos recordar que la orientación en España surgió como orientación vocacional. Su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de la "revolución de la carrera" en los años cincuenta, adoptando progresivamente un enfoque del ciclo vital. Aportaciones posteriores, como la "educación para la carrera" en los años setenta, han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras propuestas. Es lógico, por consiguiente, que la orientación profesional sea la primera área de la orientación psicopedagógica.

Los programas de estrategias de aprendizaje y temas afines (métodos de estudio, habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, habilidades

metacognitivas, etc.) constituyen la segunda área de interés de la orientación desde el punto de vista histórico. Desde los años treinta como mínimo la orientación se ha preocupado de desarrollar las habilidades de estudio. Parece claro, pues, que la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es otra de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica.

La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las dificultades de aprendizaje, que junto con las dificultades de adaptación han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación. En este sentido tienden a confluir la orientación con la educación especial. De hecho, en el contexto actual de institucionalización y profesionalización de la orientación, la atención a las necesidades educativas especiales, constituyen una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. De esta forma se habla de la atención a la diversidad como una de las áreas temáticas de la orientación. A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el "developmental counseling". En los setenta surge el "primari preventive counseling" y la educación psicológica. Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente. Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, etc. Es cierto que las áreas anteriores se proponen la prevención y el desarrollo. Pero hay algunos aspectos que no quedan contemplados en ellas ni en las áreas curriculares ordinarias. Por eso hay argumentos para considerar que la orientación para la prevención y el desarrollo humano sea contemplada como una de las áreas que presenta características propias, distintas de las anteriores.

Como consecuencia de lo que antecede, el marco de intervención de la orientación psicopedagógica incluye las siguientes áreas de intervención y formación de los orientadores:

- Orientación profesional.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Atención a la diversidad.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.

Hemos de insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es precisamente su engarzamiento lo que da unidad a la orientación psicopedagógica. Muchas veces, cuando el orientador interviene, no tiene presente en qué área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo. Recordemos que la palabra individuo proviene del latín indivisum (que no se puede

dividir). Por eso, puede plantear un programa de orientación profesional para personas con necesidades especiales, en el cual el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo sea un componente importante para el desarrollo humano. Es decir, se incluyen todas las áreas en una misma intervención. Por eso, deben entenderse como áreas temáticas en la formación de orientadores, en el sentido de que éstos deben estar formados en cada una de ellas.

1.3.2.2. Contextos de intervención.

La distinción de los contextos de intervención está en función del proceso evolutivo del individuo a orientar. Se trata de una categorización centrada en el orientado, no en el orientador. El orientado se encuentra en primer lugar en el sistema educativo formal. La orientación en el sistema escolar atiende al individuo en tanto es alumno o estudiante. A continuación sigue una fase de transición donde recibe la ayuda que necesita de los medios comunitarios (por ejemplo en el caso de Extremadura Programas de Familia o Servicios Sociales de Base). Éstos atienden al individuo en tanto que es un ciudadano. Desde esta tesitura puede requerir servicios a lo largo de toda la vida (por ejemplo los orientadores realizamos derivaciones a servicios sanitarios: a neuropediatría, al CADEX, etc.). Simultáneamente podrá requerir por otras razones ayuda de los medios comunitarios o incluso del sistema educativo. Es decir, desde el punto de vista evolutivo no son categorías excluyentes. Vamos a simplificar los posibles contextos de intervención en tres grandes categorías:

1. Sistema escolar (educación formal)
2. Medios comunitarios (servicios sociales y privados)
3. Organizaciones

Nosotros añadiríamos a estos contextos de intervención de Bisquerra, un cuarto contexto, el contexto sanitario dado que existe colaboración entre dicho contexto y el educativo y nos coordinamos con ellos en beneficio del alumnado. Así mismo, hay establecido actualmente protocolos que nos invitan a la coordinación con los mismos como es por ejemplo el protocolo de TDAH o el protocolo de Salud, gestionado por el orientador y PTSC del equipo respectivamente en cada uno de los centros escolares.

En relación directa con los contextos de intervención, debemos hablar de los agentes de la orientación que en dichos contextos ejercen su labor profesional, destacando entre ellos al orientador.

1.3.2.3. Agentes de la Orientación.

La orientación psicopedagógica es un trabajo en equipo que implica a un conjunto de personas: son los agentes de la orientación. Entre ellos está el orientador. Su formación, a efectos legales, puede ser en pedagogía, psicología o psicopedagogía; si bien es esta última titulación la que, desde su creación en 1992, es la más específica para formar a estos profesionales. Además del orientador, cuando nos referimos al contexto escolar, intervienen el profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC), los tutores, profesorado y familia. A ellos se pueden añadir, cuando estén en el centro, el maestro de pedagogía terapéutica (PT), logopeda o maestro de audición y lenguaje (AL), ATE-Cuidador, fisioterapeuta, trabajador social, médico, etc. Cuando nos referimos a contextos extraescolares deberemos contemplar equipos multiprofesionales que incluyen a psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, médicos, técnicos en desarrollo de recursos humanos, economistas, etc., siempre en función de los objetivos que se propongan en los programas de intervención. Mención especial requiere la labor de los paraprofesionales y la ayuda entre iguales (peer counseling).

A modo de resumen, se plasman en la siguiente tabla (tabla 4) los datos más relevantes de los comentados en los tres puntos anteriores.

Tabla 4: Áreas de intervención, contextos de intervención y agentes de la orientación.

| Áreas de intervención | Contextos de intervención | Agentes de la Orientación | |
|---|---|--|--|
| | | Contexto escolar | Contextos extraescolares |
| - Orientación profesional. | 1. Sistema escolar (educación formal). 2. Medios comunitarios (servicios sociales y privados). 3. Organizaciones 4. Contexto sanitario | - Orientador (pedagogo, psicólogo o psicopedagogo) | Equipos multiprofesionales que incluyen: |
| - Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. | | - Tutores | -psicopedagogos |
| - Atención a la diversidad. | | -Profesorado | -pedagogos |
| - Orientación para la prevención y el desarrollo. | | -Familia | -psicólogos |
| | | -Maestro de PT | -educadores sociales |
| | | -Maestro de AL | -trabajadores sociales |
| | | -ATE Cuidador | -médicos |

Coincidimos con Bisquerra (1996), cuando dice que el interés y actualidad de todo lo relacionado con la Orientación Psicopedagógica es indiscutible. Para responder a las exigencias de esta nueva realidad, es preciso tener presente las principales aportaciones a la orientación que se han ido produciendo a lo largo de su trayectoria histórica. Los orientadores deben conocer los hechos más importantes de la evolución de la Orientación Psicopedagógica.

En esta línea pasamos a comentar brevemente la evolución de la orientación hasta la creación de los Equipos de Orientación (EOEP) tal y como los conocemos actualmente en Extremadura.

1.4. Los Equipos de Orientación Educativa en Extremadura.

Concretamente, en nuestra Comunidad Autónoma, Extremadura, la estructura de la red de Equipos de Orientación esta constituida por tres tipos de equipos:

- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, distribuidos en sectores educativos.
- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana, distribuidos en distritos.
- Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos, con ámbitos de actuación provincial.

Nos centraremos en el primero de ellos por ser el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General de Alburquerque, en adelante EOEP, en el que se obtiene la muestra de este estudio, y a través del cual desarrollamos este Trabajo Fin de Máster.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales están integrados por Orientadores Educativos, que pueden ser especialistas en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía y también componen este tipo de EOEP Generales Profesores/as Técnicos de Servicios a la Comunidad, en adelante PTSC. Concretamente el EOEP General de Alburquerque lo forman, dos orientadoras (una pedagoga y una psicopedagoga) y una PTSC.

Dichos Equipos dependen de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura e intervienen sistemáticamente en centros públicos del sector educativo que tienen asignado y también, previa demanda justificada, en centros concertados. En estos centros desarrollan funciones relacionadas con la atención al alumnado, colaborando con los equipos docentes.

1.4.1. Ámbitos de intervención y Funciones de los Equipos de Orientación.

En cuanto a los *ámbitos de intervención y de asesoramiento del EOEP*, según establece la Instrucción 26/2010 de 10 de septiembre, que regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación, los Equipos tienen la finalidad de ofrecer una atención integral al alumnado, para ello deben favorecer la coordinación con los distintos servicios sociales y sanitarios del sector, así como de otros agentes y recursos de la comunidad. En general, el asesoramiento psicopedagógico ha de facilitar procesos de cambio en la institución educativa de forma que, progresivamente, sea más autónoma y capaz de promover su propio desarrollo como institución, y el de todos y cada uno de sus miembros.

En concreto los *EOEP Generales* son un recurso de sector cuyas actuaciones deberán dirigirse a la comunidad educativa con el fin de que se realice una adecuada atención a la diversidad del alumnado a lo largo de toda su escolaridad, con la debida coordinación y atendiendo al desarrollo personal y a las peculiaridades del alumnado y del entorno, para ello asesorarán en los siguientes niveles:

- Al Centro en los diferentes proyectos que en él se desarrollan, especialmente en el Plan de Atención a la Diversidad, favoreciendo el trabajo conjunto y la coordinación entre el profesorado.
- Al Alumnado, definiendo las necesidades y proponiendo las medidas necesarias que den respuesta a las mismas.
- A las Familias, en las necesidades y/o dificultades que durante el desarrollo puedan presentar sus hijos e hijas, potenciando su implicación en el proceso educativo y fomentando su participación activa en el funcionamiento de los centros.

Como acabamos de referir, es un recurso de sector, es por ello que la labor del EOEP de Alburquerque se desarrolla en el sector que hace honor a su nombre, abarcando las siguientes localidades dentro de su demarcación que es la zona o sector de Alburquerque y que incluye las siguientes localidades: La Codosera, Alburquerque, Puebla de Obando, La Roca de la sierra, San Vicente de Alcántara y Villar del Rey. El reparto de localidades por sectores viene establecido según la Orden de 24 de febrero de 2005 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: Generales, Específicos y de Atención Temprana, en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

La intervención de los Equipos se ajustará a los siguientes planteamientos y principios:

1. Planificarán, desarrollarán y evaluarán sus actuaciones conforme a los principios de interdisciplinariedad y trabajo en Equipo, realizando cada miembro aportaciones desde su cualificación y perspectiva profesional.
2. La planificación y la evaluación de la intervención de los Equipos de Orientación en los centros quedarán garantizadas en todos los momentos en que se lleven a cabo (anual, trimestral o por cada día de asistencia al centro), y se debe realizar en estrecha colaboración con el Equipo directivo en función de las demandas y de las necesidades del centro.
3. La intervención en los centros se incardinará en la planificación educativa y curricular que se desarrolla en los mismos, teniendo en cuenta el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del centro, así como su organización, estrategias de coordinación y medidas de atención a la diversidad.
4. La intervención se basará en enfoques sistémicos, otorgando una importancia básica a los contextos en los que se producen las distintas situaciones sobre las que se va actuar. Por ello, se planificará la intervención teniendo en cuenta todos los elementos de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia y comunidad social), su organización, funcionamiento y nivel de desarrollo como grupo.
5. La intervención deberá basarse en una planificación que potencie los aspectos positivos individuales o grupales; que prevenga y anticipe la aparición de dificultades y ayude a corregir aquellas situaciones o problemas que se presenten.
6. La intervención se abordará desde un planteamiento constructivista y colaborativo, buscando soluciones conjuntas con los profesionales de los centros, desde relaciones de igualdad, implicación, complementariedad y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas.
7. Se planificará tendiendo al equilibrio entre las actuaciones dirigidas al centro como globalidad y las centradas en la atención a necesidades grupales o individuales más específicas. También se procurará el equilibrio entre las actuaciones dirigidas a profesorado, alumnado y familia.
8. Se plantearán la intervención psicopedagógica y la orientación como actuaciones sistemáticas y continuas, que complementan la acción tutorial desarrollada por los Equipos docentes, coordinados por el tutor.

Deteniéndonos en las *prioridades* de los Equipos de Orientación, según establece la normativa vigente por la que se regula el funcionamiento de los equipos de orientación (2010), cada Equipo, en función de sus características, así como de las necesidades, demandas y autonomía pedagógica y organizativa de los centros, establecerá para cada curso escolar, las prioridades que procedan para su intervención. Para ello, en el mes de septiembre el orientador correspondiente asignado al centro educativo, realizará con el Equipo Directivo un proceso de negociación del plan de actuación a llevar a cabo cada curso escolar, partiendo de las propuestas de mejoras plasmada en las memorias del propio centro educativo y de las propuestas de mejoras recogidas en la memoria del propio EOEP, y de las necesidades planteadas para el presente curso escolar.

Por último con respecto a los *Ámbitos de intervención y funciones*, las que son comunes a todos los EOEP de Extremadura, podemos clasificarlas en funciones dirigidas al ámbito de los centros, al ámbito del sector y las dirigidas al Equipo como grupo.

En lo que respecta a las funciones dirigidas al Ámbito de los Centros, con carácter general, las líneas de intervención en los centros se concretan en las siguientes funciones:

1.- Asesorar en la definición del modelo de organización pedagógica que los centros deberán establecer en los correspondientes Proyectos Educativos, Reglamentos de Organización y Funcionamiento, Proyectos Curriculares y Programaciones de Aula, en la línea que se establece en las instrucciones de 27 de junio de 2006, especialmente en todo los aspectos relacionados con la atención a la diversidad, convivencia escolar, control del absentismo y coordinación con las corporaciones locales y con los servicios sociales, sanitarios y educativos de la zona.

2.- Colaborar con el profesorado en la definición de los objetivos educativos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas que están directamente relacionados con la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, las cuales deberán ser el referente fundamental, tanto para la evaluación del grado de adquisición de dichas competencias como para la realización de las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

El desarrollo de las competencias básicas debe ser la base a partir de la cual se decida la aplicación de las distintas medidas de atención a la diversidad: refuerzo educativo, ajustes curriculares no significativos, repetición de curso, adaptaciones curriculares significativas o medidas excepcionales, según proceda; bien entendido que la aplicación de estas medidas es lineal, no se debe proponer una de estas

medidas hasta haber puesto en funcionamiento las anteriores y verificado que no han dado respuesta suficiente a la situación detectada.

3.- Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que pueda presentar el alumnado y, en función de las dificultades o problemas detectados, asesorar y colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación, refuerzo o de enriquecimiento.

4.- Asesorar en estrategias para la dinamización de las estructuras organizativas de los centros, en especial de la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Equipos de ciclo, el grupo de tutores, los Equipos educativos, etc.

5.- Asesorar en la intervención de los distintos profesionales de apoyo, de acuerdo con las funciones específicas de cada perfil profesional, garantizando la complementariedad y coherencia de planteamientos, así como el equilibrio entre las actuaciones globales y las individuales.

6.- Asesorar y participar, a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica o estructura que la supla y otras estructuras organizativas del centro, en la elaboración del Programa de Atención a la Diversidad que deberá recoger el conjunto coordinado y sistematizado de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos, tanto de carácter ordinario como específico para proporcionar a todo el alumnado una respuesta educativa acorde a sus capacidades.

7.- Asesorar en la organización y funcionamiento de los apoyos y refuerzos educativos, tanto generales como específicos, facilitando estrategias y modalidades organizativas que favorezcan la autonomía del alumnado, la normalización, funcionalidad, optimización de los recursos, eficacia y coherencia en la intervención. Esto exige potenciar el apoyo grupal frente al individual y, siempre que sea posible, dentro del aula ordinaria, reservando los apoyos fuera del entorno ordinario a casos excepcionales y debidamente justificados.

8.- Asesorar en el desarrollo de los programas para la mejora del éxito escolar que se llevan a cabo en los centros, tanto derivadas de las evaluaciones internas del propio centro como de las evaluaciones de diagnóstico.

9.- Asesorar y colaborar con los tutores y Equipos docentes en la determinación de las necesidades de compensación educativa del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o de otros colectivos socialmente desfavorecidos, en la adopción de medidas organizativas que respondan a sus necesidades en un contexto de

normalización e inclusión y en la aplicación de criterios, estrategias y procedimientos para llevar a cabo la evaluación de estos alumnos/as.

10.- Asesorar y colaborar con el profesorado en la elaboración, desarrollo y evaluación de los diferentes programas institucionales que se desarrollan en el centro, potenciando intervenciones integrales, secuenciadas y sistemáticas como son en los Programas de Atención a la diversidad; de compensación educativa; Programa de orientación y acción tutorial (POAP y PAT), Programa de convivencia y Programa de actuación para el control del absentismo escolar.

11.- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastornos graves de conducta y del alumnado con altas capacidades intelectuales, valorando de forma temprana sus necesidades y proponiendo las medidas adecuadas para dar respuesta a estas necesidades. Asimismo, los Equipos de Orientación tienen la competencia de determinar la modalidad de escolarización educativa más adecuada para estos alumnos, y emitir el dictamen correspondiente, teniendo en cuenta el contexto y los recursos educativos existentes.

12.- Informar a las familias y/o tutores legales del alumnado evaluado del resultado de la evaluación psicopedagógica y de la modalidad de escolarización propuesta, poniendo en su conocimiento, al mismo tiempo, la implicación que esta modalidad tiene en su itinerario escolar y los recursos existentes en el centro o centros propuestos para dar respuesta a las necesidades de sus hijos. Asimismo deberá informar sobre las ayudas y servicios educativos y condiciones de gratuidad a los que pueden y no pueden optar en los centros elegidos para la escolarización de sus hijos.

13.- Responder a las demandas de asesoramiento del profesorado para ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades específicas del alumnado. A este respecto, es necesario clarificar que la mayoría de estas demandas no exigen evaluación psicopedagógica propiamente dicha ni, por tanto, informe psicopedagógico en los términos definidos por la Administración Educativa. Se trata, básicamente, de una revisión sistemática del proceso de aprendizaje del alumno con la finalidad de orientar al profesorado y/o a las familias en el ajuste de la respuesta.

Las evaluaciones e informes psicopedagógicos, en sentido estricto, deben reservarse únicamente para aquellos casos en los que la aplicación sucesiva de las distintas medidas educativas ordinarias no han dado resultado y se prevé, por tanto, que los alumnos/as pueden precisar dictamen para solicitar el acceso a una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria que exige la aplicación de

medidas extraordinarias o excepcionales con adaptaciones significativas en los elementos básicos del currículo.

14.- Asesorar a las familias en general, y particularmente a las que tienen hijos con necesidades educativas especiales, sobre la adecuada intervención educativa en el hogar, potenciando la cooperación y corresponsabilidad con el profesorado en el desarrollo de las adaptaciones curriculares de sus hijos, favoreciendo su implicación en los distintos programas desarrollados por el centro y propiciando la asunción de criterios y objetivos educativos comunes.

15.- Revisar y actualizar los informes psicopedagógicos de los alumnos/as con necesidades educativas especiales por cambio de etapa y, cuando proceda, por cambio de centro. En la actualización del informe se determinarán las necesidades y recursos específicos necesarios para cursar la nueva etapa y, en su caso, para adoptar las medidas oportunas en el nuevo centro. Esto no implica tener que emitir un nuevo dictamen si no se produce un cambio en la modalidad de escolarización.

16.- Dinamizar y colaborar con los centros en el desarrollo de actuaciones encaminadas a potenciar la cooperación y corresponsabilidad entre padres y profesores y en los procesos de información/formación a las familias. Para ello se planificarán, en colaboración con los Equipos directivos de los centros, actuaciones concretas que aseguren:

- La campaña informativa y de orientación, especialmente al inicio y al final de cada curso escolar, que coincida con el periodo de escolarización. En este sentido es importante cooperar y/o coordinar las diferentes actuaciones con otras entidades, instituciones o asociaciones implicadas en estos procesos y que trabajan con colectivos de inmigrantes, de minorías étnicas, etc. para dar coherencia a la intervención.

- La coordinación e intercambio de información con los orientadores de educación secundaria, especialmente en los cambios de etapa educativa.

- La implicación y participación activa de las familias en las actividades del centro educativo, incidiendo de manera especial en determinados colectivos, con la colaboración de asociaciones y entidades que trabajen con ellos.

- La colaboración con las AMPAS en la creación y dinamización de escuelas de padres y madres y en el diseño de una adecuada formación que les permita una mayor implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Estas actuaciones deben considerarse prioritarias en los centros de atención educativa preferente y en los centros de primaria que estén vinculados a centros de secundaria de atención educativa preferente.

17.- Colaborar y asesorar a los centros en la planificación y desarrollo de las actuaciones necesarias para dar continuidad al “Compromiso de las familias extremeñas con la educación de sus hijos” y sobre posibles estrategias que faciliten este compromiso.

Además de las funciones dirigidas a los centros, como profesionales de la orientación, les competen una serie de funciones a desarrollar en el Ámbito del Sector, las cuales son básicamente las que a continuación se detallan:

1.- Elaborar el dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales aún no escolarizado y del que, procediendo de otros sectores o provincias, solicita la escolarización en el sector del Equipo y que, como resultado de la evaluación psicopedagógica, se concluya que necesita la aplicación de medidas extraordinarias o excepcionales y, por tanto, el acceso a una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria.

A todos los efectos, sólo tendrá consideración de alumno con necesidades educativas especiales aquel que, respondiendo a la definición que establece la LOE en el artículo 73, se escolariza de acuerdo con el proceso establecido para el alumnado con necesidades educativas especiales en la Orden e Instrucción que regulan anualmente la admisión del alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros sostenidos con fondos públicos y el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

La escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y su escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, y podrá extenderse, según establece la LOE, hasta los 21 años, dejando de tener esta circunstancia, por tanto, consideración de escolarización excepcional.

Respecto al dictamen de escolarización correspondiente al alumnado que solicita reserva de plaza, por encontrarse en situación de desventaja social y/o cultural, se realizará, igualmente, de acuerdo con el procedimiento establecido en la Orden e Instrucción que regulan anualmente la admisión y el procedimiento para la escolarización del alumnado de Educación infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Para la determinación del alumnado con altas capacidades intelectuales, la valoración y la adopción de las medidas educativas que correspondan, se registrará según lo establecido en la Orden 27 de febrero de 2004 que regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

2.- Actualizar el censo del alumnado con necesidades educativas especiales a través de la Plataforma Educativa Rayuela, según la instrucción 5/2010 por la que se establece el registro y actualización de los datos referidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.- Elaborar los informes preceptivos para las solicitudes de becas, ayudas y acceso a servicios complementarios cuando así lo indiquen las respectivas órdenes de convocatoria, así como para la solicitud de unidades de apoyo en conciertos educativos cuando la Administración Educativa lo demande.

4.- Colaborar en el diseño y desarrollo de proyectos específicos que se desarrollen en los centros tales como programas de salud, medio ambiente, educación para la igualdad y prevención de la violencia de género, programas de prevención del maltrato infantil y entre iguales, etc.

5.- Participar en las comisiones de escolarización que la Administración determine.

6.- Participar en las comisiones zonales que la Administración determine para el control y seguimiento del absentismo escolar.

Y por último, las funciones que les competen en el Ámbito interno del Equipo como grupo, son:

1.- Elaborar, revisar y/o aplicar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Equipo.

2.- Facilitar la información necesaria, apoyo y “tutela” a los miembros de nueva incorporación en el Equipo.

3.- Participar en grupos de trabajo y/o seminarios u otras modalidades formativas para asegurar el desarrollo profesional de todos los miembros que componen el Equipo.

4.- Elaborar y difundir materiales y recursos educativos para el asesoramiento que apoyen y enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuden al profesorado a proporcionar una atención más individualizada al alumnado y contribuyan a conseguir una mayor implicación y colaboración de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

5.- Recopilar información sobre recursos, servicios y prestaciones públicas y privadas del sector (tanto del distrito, como de la totalidad de la provincia, como de la región en el caso de ser necesarias) con la finalidad de facilitar esta información, cuando sea necesario, al profesorado, al alumnado y especialmente a todas las familias que lo requieran.

Hasta el momento, hemos analizado los aspectos que consideramos relevantes en la intervención de un orientador u orientadora y que ha modo de recordatorio han sido los siguientes: en primer lugar hemos definido la orientación educativa, seguidamente nos hemos detenido en los modelos de orientación explicando los que encontramos en la bibliografía actual y con el que nos quedamos como base para la intervención orientadora y a continuación hemos detallado la información que disponemos de los equipos de orientación en España, realizando un breve repaso a la historia y surgimiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Una vez detallada la historia y creación de los EOEP tal y como los conocemos actualmente, así cuales son su ámbitos y funciones, pasamos a numerar los Equipos de este tipo creados en nuestra Comunidad Autónoma de Extremadura y que funcionan actualmente.

1.4.2. Equipos de Orientación por provincia.

En la provincia de Badajoz encontramos trece EOEP Generales de sector, entre ellos el EOEP analizado en este trabajo, el EOEP de Alburquerque. Las sedes de los equipos de la provincia de Badajoz se encuentran en las siguientes localidades: Alburquerque, Almendralejo, Azuaga, Badajoz 1 y Badajoz 2, Olivenza, Castuera, Don Benito/Villanueva de la Serena, Jerez de los Caballeros, Mérida, Montijo, Talarrubias y Zafra. En total son trece equipos generales en la provincia de Badajoz y lo componen 63 orientadores y 13 Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC).

En la provincia de Cáceres, las sedes de estos equipos generales de sector las encontramos en: Brozas, Cáceres 1, Cáceres 2, Coria, Hurdes, Jaraíz de la Vera, Navalmoral de la Mata, Plasencia, Sierra de Gata, Cañamero y Trujillo. Son once equipos formados por 40 orientadores y 11 PTSC. Sumando todo ello, podemos afirmar que en Extremadura contamos con 103 orientadores y 24 PTSC en toda la región.

A estos equipos generales, hay que sumar los mismos profesionales de los equipos de Atención Temprana (13 orientadores y 8 PTSC) y Específicos (18 orientadores y 8 PTSC). Los Equipos de Atención Temprana en Extremadura son ocho. Sus sedes se encuentran en: Badajoz, Mérida, Villanueva de la Serena y Zafra en la provincia de Badajoz. Y en Cáceres, Coria, Navalmoral de la Mata y Plasencia en la provincia de Cáceres. Los equipos específicos son provinciales, solo hay uno en cada provincia y son específicos de Deficientes Auditivos, Visuales, Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastornos Graves del Conducta (TGC). Excepto estos dos últimos de TEA y TGC, los equipos de Atención Temprana y Equipos Específicos cuentan además con un maestro de Audición y Lenguaje.

Una vez detallado lo que a la Orientación en general se refiere y en particular a la creación de los Equipos de Orientación hasta conocer cómo se establecen en Extremadura, vamos a centrarnos en la evaluación psicopedagógica, como proceso necesario para organizar la respuesta educativa del alumnado que atienden.

1.5. Proceso de Evaluación Psicopedagógica.

En los casos en los que se opte por realizar un proceso de *evaluación psicopedagógica*, el orientador evalúa y aporta las valoraciones de un determinado alumno en colaboración con el tutor, con la familia y con el resto del equipo educativo. Se trata de recoger información importante y valiosa para después complementarla con la evaluación individual del alumno en cuestión. Según refiere Coma y Álvarez (2005), a través de la intervención y del seguimiento psicopedagógico, se establece una evaluación continua, no solamente del proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, sino de todos los elementos endógenos o exógenos que lo afecta. La evaluación psicopedagógica resulta práctica y útil cuando aporta conclusiones y sirve de base para edificar propuestas dirigidas a cada uno de los ámbitos de análisis: el alumno y el grupo en sus contextos familiar, escolar y social, que a su vez se hallan en interacción. Por lo tanto, no la podemos entender nunca como un proceso al margen sino que forma parte y surge de un trabajo profesional, que necesariamente debe ser compartido, lo que implica tomar

decisiones y adoptar medidas conjuntas en las que cada profesional hace la aportación que le corresponde.

Así mismo estos autores refieren que la evaluación psicopedagógica requiere un proceso previo de obtención de datos e información sobre lo que pretendemos conocer y mejorar. Se trata de un proceso amplio, que tendría que ser compartido. Así mismo añaden que la manera de entender la diversidad desde una perspectiva global de centro determina el éxito o el fracaso escolar, como también lo determina un enfoque psicopedagógico centrado únicamente en el “problema” individual de un alumno.

La evaluación psicopedagógica, supone para estos autores, contar con el criterio profesional, del psicopedagogo, sin caer por ello en la pretensión de considerarlo único y determinante. Los procesos de enseñanza-aprendizaje muestran diferencias significativas, no sólo por la diversidad de habilidades físicas y cognitivas, sino también por las emocionales, manifestadas en las aptitudes y actitudes relacionales, solidarias y de convivencia, en cuyo desarrollo, inhibición o represión pueden influir los contextos.

Coincidimos con ambos autores, en que la evaluación psicopedagógica es por todo ello, un proceso dinámico, continuado y preventivo, y en la escuela, especialmente compartido por diferentes profesionales. Este proceso tiene la finalidad de favorecer la toma de decisiones consensuadas, a partir de un seguimiento continuo de las interacciones entre los diversos elementos que inciden tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Estas decisiones tienen que traducirse en medidas factibles, que los profesionales puedan implementar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiga el progreso de los alumnos como grupo e individualmente. Por consiguiente la evaluación psicopedagógica parte del reconocimiento que, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, existen elementos asimétricamente incidentes: el alumnado, el profesorado y el currículo. Estos elementos configuran un clima relacional y no solamente de aprendizaje, que también viene determinado por los contextos escolares, profesionales, familiares y las concepciones que generan estos entornos respecto a la acogida, la enseñanza, el aprendizaje y, en general, al desarrollo integral de cualquier niño, niña o adolescente.

Según Vidal y Manjón (1992), las fases que deben considerarse en cualquier proceso de orientación son las siguientes:

1º RECEPCIÓN Y DEVOLUCIÓN DE LA DEMANDA. En esta fase de la orientación se trata de enmarcar el problema en sus coordenadas espacio-

temporales y personales, mediante la obtención de mayor cantidad de información que podamos obtener. Las subfases que podemos considerar son:

- a) *Recepción de la demanda* mediante la utilización de un protocolo de recogida de datos.
- b) *Comprobación* mediante otras fuentes de información de la consistencia del problema.
- c) *Devolución de la demanda*, se trata de proporcionar una respuesta a la demanda del usuario, que no tiene por que coincidir con las expectativas que se ha puesto en la petición de intervención al orientador.

2º RECOGIDA DE INFORMACIÓN. En esta fase se trata de recoger el máximo de información objetiva sobre la situación a orientar, utilizando para ello todos los métodos que sean precisos: cualitativos o cuantitativos. Es esta fase en la que el orientador ha de utilizar los instrumentos que son más específicos para la realización de la actividad orientadora. Algunos instrumentos de recogida de información son:

- a) *Entrevista*: dirigidas, semidirigidas, en profundidad.
- b) *Registros observacionales*: sistemático, incidental, participante.
- c) *Test estandarizados*: de inteligencia, de actitudes, etc.

3º ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN. En esta fase se trata de analizar la información recogida en las dos fases anteriores, valorando lo más objetivamente posible los datos obtenidos.

4º PROPUESTA DE ORIENTACIÓN. Ahora, después de la valoración de la información, es el momento de realizar una propuesta de actuación que solucione la situación problemática que ha sido objeto de orientación. Aquí es preciso diferenciar dos subfases:

- a) *Elaboración*. Durante esta el orientador elabora una propuesta orientadora acorde con el análisis y valoración de datos. Siempre que sea posible la propuesta debe realizarse por escrito.
- b) *Comunicación*. Aquí se trata de comunicar al demandante la propuesta que hemos elaborado. Es bastante usual que se utilice la entrevista personal para su realización.

5º SEGUIMIENTO. El seguimiento de las orientaciones realizadas constituye un elemento esencial en el proceso orientador ya que es la única forma que tenemos de comprobar la eficacia/ineficacia de los mismos. Aunque algunos autores no lo consideran parte de la orientación, hemos de insistir en el carácter básico de esta fase.

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, los orientadores determinan a través de un informe psicopedagógico, si el alumno evaluado presenta o no necesidades específicas de apoyo educativo, y si es así, de que tipo es dicha necesidad. En función de ello se organiza la respuesta educativa que el alumno necesite.

De dichos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y de la atención a la diversidad en general, vamos a hablar en el apartado que aparece a continuación.

1.6. Atención a la diversidad del alumnado.

Según lo establecido en el artículo 12 de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, se entiende como *atención a la diversidad* el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud.

Entre los principios de actuación establecidos en el Decreto de atención a la diversidad mencionado a lo largo de esta fundamentación teórica, vamos a destacar aquellos que, de modo más directo, apelan a la función orientadora.

El primero de ellos es aquel que refiere que las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas hacia la respuesta a las necesidades educativas concretas de los alumnos y alumnas, para que todos ellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, social, intelectual, emocional y profesional de manera que en ningún caso dichas necesidades puedan suponer discriminación alguna que dificulte su desarrollo.

También está muy presente para los orientadores, a la hora de dar respuesta a la diversidad, que la misma abarca a la totalidad del alumnado, quien deberá contar con las medidas y recursos educativos que respondan a sus necesidades educativas y condiciones personales. Estas medidas comprenden un continuo que se extiende desde la prevención hasta la intervención, distinguiéndose medidas ordinarias y medidas específicas, y dentro de estas últimas, extraordinarias y excepcionales.

Así mismo destacamos que en la atención a la diversidad del alumnado se priorizarán las medidas de carácter ordinario, reservando las medidas específicas, bien sean extraordinarias o excepcionales, para los casos en que la

aplicación de medidas ordinarias no haya resultado suficiente. En cualquier caso, las que se adopten serán objeto de revisión periódica adecuándose, en todo caso y momento, a las necesidades del alumnado.

Es por ello, que vamos a detallar en el apartado siguiente las medidas que todo orientador debe conocer para atender a la diversidad del alumnado.

1.6.1. Medidas de Atención a la Diversidad.

Dichas medidas de atención a la diversidad, son establecidas para todo aquel alumno que lo requiera en algún momento de su escolarización y pueden ser las siguientes:

✓ *Medidas generales:* Para todo el alumnado. El sistema las pone en funcionamiento para ofrecer una educación común de calidad al conjunto del alumnado, garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y/o sociales.

✓ *Medidas ordinarias:* Dirigidas a todo el alumnado. Facilitan la adecuación del currículo común al contexto sociocultural de los centros y a las características del alumnado que escolariza, siempre que no supongan alteración significativa de objetivos, competencias o capacidades, contenidos, asignaturas y materias, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación.

✓ *Medidas Extraordinarias:* son aquellas dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas del ACNEAE. Suponen modificaciones Significativas del currículum común y pueden conllevar cambios esenciales en el ámbito organizativo y/o en la modalidad de escolarización. Se adoptarán cuando las medidas ordinarias no resulten suficientes para responder a las necesidades específicas del alumnado.

✓ *Medidas Excepcionales:* son actuaciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo de los acnee y alumnos con altas capacidades que requieran modificaciones curriculares en tal grado que supongan cambios esenciales en el ámbito organizativo y/o modalidad de escolarización. Solo se adoptarán cuando las medidas extraordinarias no sean suficientes.

Ciñéndonos más concretamente a la labor que desempeñan los orientadores, está entre sus funciones en el ámbito del sector, como ya hemos referido

anteriormente, la de actualizar el censo del alumnado con necesidades educativas especiales a través de la Plataforma Educativa Rayuela. Para ello de cada alumno, se consignará también la medida asignada durante su proceso de aprendizaje en cada una de las materias. Estas adaptaciones serán consignadas por el Equipo Directivo en cada una de las materias, según indique el Tutor y según esté recogido en el Informe realizado por el Orientador. Dicha indicación podrá ser una de las siguientes:

1. *Adaptación curricular de ampliación y/o enriquecimiento*: Una calificación positiva en las áreas o materias con adaptación curricular de ampliación y/o enriquecimiento indicará que el alumno ha superado los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del nivel curricular superior a su curso de referencia. (Esta consignación sólo es para alumnado con Altas Capacidades y requiere una Resolución autorizando la medida).
2. *Adaptación Curricular Significativa*: Una calificación positiva en esta área o materia con Adaptación Curricular Significativa indica un progreso positivo en la adaptación curricular pero no supone, en ningún caso, la superación del nivel curricular de su curso de referencia. (Esta consignación sólo es para alumnado con NEE y requiere una Resolución de escolarización).
3. *Ajuste Curricular Significativo*: Una calificación positiva en esta área o materia con Ajuste Curricular Significativo indica un progreso positivo en el ajuste curricular pero no supone, en ningún caso, la superación del nivel curricular de su curso de referencia. (Esta consignación es para ACNEAE por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, incorporación tardía y condiciones personales o historia escolar y requiere una Resolución autorizando la medida)
4. *Ajuste curricular significativo en Grupo de Compensatoria*: Una calificación positiva en esta área o materia indica que se le está haciendo un Ajuste Curricular Significativo en un grupo de compensatoria por lo que una calificación positiva en la misma se refiere a que hay un progreso positivo en el ajuste curricular pero no supone, en ningún caso, la superación del nivel curricular de su curso de referencia. (Esta consignación es para el alumnado que pertenezca a un grupo de compensatoria según lo regulado por normativa vigente).
5. *Refuerzo Educativo*.

Una vez detallada todas las medidas de atención a la diversidad de las que se dispone en el sistema educativo extremeño, diseñadas para atender a la diversidad

del alumnado, vamos a pasar a explicar, quien son los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y sus tipos, dado que son los que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria y por tanto un último nivel de concreción.

1.6.2. Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Son *alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)* aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria para poder alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Según dicha normativa, los diversos tipos de ACNEAE actualmente son los siguientes:

- *Alumnos con necesidades educativas especiales (acnee)*: se considera a estos alumnos aquellos que requieran determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Requerirán emisión de dictamen y resolución donde constará la modalidad de escolarización más apropiada.
- *Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje*: son los que van a requerir medidas de atención a la diversidad para responder a sus necesidades específicas; Inteligencia límite, dislexia, trastorno de aprendizaje no verbal, dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua oral, la lectura, la escritura y/o las matemáticas.
- *Alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*: son los alumnos que precisan una respuesta educativa específica para atender a las necesidades derivadas de dicho trastorno.
- *Alumnos con altas capacidades intelectuales*: es aquel alumno cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas.
- *Alumno de incorporación tardía en el sistema educativo español*: es considerado así el alumnado que por proceder de otros países o cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.
- *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar*: son alumnos que presentan necesidades educativas específicas por encontrarse en situación de riesgo de exclusión social derivadas de factores socio-familiares y económicos o dependencia a minorías étnicas. También tendrán esta consideración: situación

desfavorable del alumno, absentismo escolar, escolarización desajustada por frecuentes cambios de domicilio, situaciones de violencia de género y/o familiar, acoso escolar, víctima del terrorismo, abusos de menores, apoyo educativo para alumnos en situación de prolongada convalecencia...

Teniendo esta clasificación muy presente se han analizado las hojas de demanda del equipo de orientación de Albuquerque, al objeto de realizar este trabajo, y el análisis de los datos que constan en dicho equipo. De dichas hojas de demanda parte el proceso de evaluación psicopedagógica explicado en un apartado anterior.

Además de tener presente la diversidad de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo anteriormente mencionada, debemos tener en mente que también la orientación debe tener un enfoque multicultural, es decir, que respete las actitudes, las destrezas y las competencias del alumno, sin olvidar que todas ellas están presentes en cada alumno.

En este sentido, Repetto (2001), recoge sobre *la orientación multi-cultural*, que la revisión de las investigaciones entre 1970 y el 2000 apoyan las recomendaciones que tanto Sue y Zane (1987) como la "Asociación Americana de Psicología" hacen respecto a las ventajas que supone para la orientación el enfoque multicultural.

Repetto, revisa algunas de los estudios que apoyan la semejanza étnica entre los orientadores y los clientes, la necesidad de que adquieran el conocimiento de sus culturas y las que recomiendan modificar las formas convencionales de intervención. En orientación se entiende por competencia intercultural la capacidad para comprender la dinámica cultural de los clientes y para reaccionar a cada uno de esos aspectos culturales de tal suerte que se facilite mejor su desarrollo. Las tres dimensiones que se trabajan y a las que se apunta cuando hablamos de competencias multiculturales, hacen referencia a las actitudes y creencias, los conocimientos y las destrezas del sujeto (Carney y Kahn, 1984; Sue et al, 1992; 1982).

Para Aguado un medio escolar intercultural es aquel que "asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales del alumnado: grupo etnocultural, clase, género, discapacidad, etc." (Aguado, 1998).

De acuerdo con Lee (2000), los aspectos relevantes que caracterizan a una escuela culturalmente responsable son los once siguientes:

- 1) La escuela ha adoptado una filosofía de la educación donde “todo” tiene cabida.
- 2) Es capaz de forjar un sentido de comunidad fuera de la diversidad cultural.
- 3) Mantiene los mismos estándares académicos.
- 4) El currículum es el resultado de la contribución de muchas culturas.
- 5) La infusión multicultural está más allá de los estereotipos de pensamiento.
- 6) Facilita a los estudiantes foros de intercambio de aprendizajes de sus propios conocimientos y experiencias vividas en otras culturas.
- 7) Temporalmente se recicla la plantilla con las aportaciones de otros educadores.
- 8) Posee mecanismos para tratar las tensiones culturales y raciales.
- 9) Posee educadores cualificados.
- 10) En la interacción escuela-familia se parte de la cultura y el lenguaje de aquella.
- 11) La diversidad cultural en la escuela incluye a personas con discapacidades, diversa orientación sexual, distinta tradición religiosa así como la educación de adultos.

Repetto refiere que ambos autores proponen rasgos muy parecidos. La única diferencia es que Lee añade que el papel de los orientadores en estos centros es único para promocionar el desarrollo, facilitar el cambio e incrementar estas características interculturales de las escuelas, destacando que los programas comprensivos de orientación intercultural además de proponerse objetivos para el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes de diversas culturas, deben ser capaces de ayudarles a desarrollar autoconceptos positivos y a aprender de la diversidad cultural. Como indican Lee y Walz (1998) y Lee (2001) en las escuelas que son insensibles a la diversidad, el rol principal del orientador consiste en lograr que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema.

En los centros educativos la adecuada respuesta educativa y atención a la diversidad del alumnado comienza en los casos estudiados con este estudio de investigación, con el cumplimiento de la hoja de demanda, documento del que pasamos a hablar a continuación y con el que finalizaremos este capítulo dedicado a la fundamentación teórica.

1.7. Hoja de demanda.

La demanda de evaluación psicopedagógica que atiende los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se realiza normalmente, mediante una *hoja de demanda* que puede ser completada por el tutor u otro miembro del equipo educativo, así como por los padres/tutores legales u otros perfiles profesionales.

Dicha hoja de demanda se solicita cuando los alumnos requieren una respuesta educativa diferente a la ordinaria o porque se prevé que sus dificultades pueden conllevar algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, o requerir un recurso específico.

Según se establece en la Instrucción 26/2010 de 10 de septiembre, que regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación, las características y complejidad actual de nuestra sociedad, reclaman de la educación una atención especial a los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal. Esta complejidad exige una respuesta interdisciplinar, adaptada a la realidad socio-cultural de nuestra Comunidad Autónoma.

Según establece esta normativa, en el ámbito de los centros, uno de los objetivos planteados es *responder a las demandas de asesoramiento del profesorado para ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades específicas del alumnado. A este respecto, es necesario clarificar que la mayoría de estas demandas no exigen evaluación psicopedagógica propiamente dicha ni, por tanto, informe psicopedagógico en los términos definidos por la Administración Educativa. Se trata, básicamente, de una revisión sistemática del proceso de aprendizaje del alumno con la finalidad de orientar al profesorado y/o a las familias en el ajuste de la respuesta. Las evaluaciones e informes psicopedagógicos, en sentido estricto, deben reservarse únicamente para aquellos casos en los que la aplicación sucesiva de las distintas medidas educativas ordinarias no han dado resultado y se prevé, por tanto, que los alumnos/as pueden precisar dictamen para solicitar el acceso a una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria que exige la aplicación de medidas extraordinarias o excepcionales con adaptaciones significativas en los elementos básicos del currículo.*

Siguiendo con esta aclaración de la normativa, no toda demanda conlleva obligatoriamente el inicio de un proceso de evaluación psicopedagógica. Para ello, el orientador mediante diversas herramientas como la observación del alumno, de sus trabajos escolares, del análisis de su expediente académico, de su historia

educativa, de la entrevista con su tutor y/o con otros maestros del alumno, etc. valora la necesidad o no de llevar a cabo la misma. En algunos casos, se opta por establecer, junto con el resto de profesionales, unas orientaciones y pautas educativas que permitan dar una respuesta más ajustada a las necesidades del alumno, o la elaboración de un plan de actuación explícito a tener en cuenta con el mismo que incluya medidas de atención a la diversidad generales u ordinarias válidas para ese alumno o para todo el grupo clase.

Actualmente la Instrucción 2/2015 de la Secretaria General de Educación sobre la que se concretan determinados aspectos de Atención a la Diversidad establece un modelo oficial de hoja de derivación para solicitar la intervención del orientador de referencia (ver anexo 1) pero anteriormente se utilizaba otro modelo (ver anexo 2).

Si comparamos brevemente dichos modelos, ambos recogen datos personales sobre el alumno para el que se solicita la intervención del profesional de la orientación, así como datos respecto a su escolaridad anterior, como si se ha producido repetición de curso, comienzo de la escolaridad, refuerzos recibidos, entre otros aspectos. La nueva hoja de demanda detalla más profundamente que medidas educativas se han tomado al respecto así como con que servicios y recursos cuenta el centro. Se centra más en recabar las actuaciones realizadas para intentar dar respuesta a las necesidades educativas del alumno y están más delimitados los aspectos en los que el alumnado presenta dificultades. Mientras que en la anterior hoja de demanda utilizada en los equipos, destacaría como aspecto positivo que se solicita información explícita de las siguientes áreas de interés respecto al desarrollo escolar del alumnado: área de socialización; motivación; área de comprensión general y razonamiento; área de psicomotricidad y áreas de aprendizaje que incluye: aspectos lingüísticos como comprensión oral - expresión oral - lectura - escritura... y aspectos lógico matemáticos como clasificación - seriaciones - numeración - resolución de problemas...

Para finalizar con este último apartado dedicado a la hoja de demanda, nos gustaría detallar el Procedimiento que sigue el EOEP ante la recepción de la misma.

1.7.1. Procedimiento del EOEP ante la recepción de la hoja de demanda.

1º Recepción de la demanda. Dicha hoja de demanda suele ser completada por el tutor/a, equipo educativo o familia.

2º Tras la recepción de la misma, se hace un estudio de la demanda y se prepara un protocolo de entrevista estructurada.

3º Entrevista con tutor/a para ampliar la información dada en la hoja de demanda, sobre todo en los ámbitos lingüísticos, motor, cognitivo, de relaciones interpersonales)

4º Observación del alumno en el contexto aula y en el recreo (contexto natural).

5º Citación a los padres, a través de la Jefatura de Estudios y entrevista semiestructurada con los padres: antecedentes, informes médicos, anamnesis. Y nos firman la autorización para la evaluación psicopedagógica.

6º Inicio de la evaluación psicopedagógica, según establece la Orden Ministerial del 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, analizando tanto al alumno, como el contexto familiar, escolar y social, con diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

7º Realización de la derivación al especialista sanitario, al CADEX u a otro organismo si fuera necesario, a través de la familia.

8º Elaboración del Informe Psicopedagógico y Dictamen de Escolarización en los casos que sean necesarios (siguiendo el modelo recogido en la instrucción 2/2015, anteriormente mencionada).

9º Devolución de la información al equipo educativo del alumno con orientaciones generales para trabajar con el mismo. Así como organización de la respuesta educativa más adecuada.

10º Devolución de la información a los padres y copia del informe psicopedagógico con los resultados de la evaluación psicopedagógica. Padres deben firmar acuerdo o no con los resultados de la misma.

11º Seguimiento y coordinación de la intervención educativa. Necesaria la coordinación con la escuela, el hogar, orientador del Equipo, así como asociaciones, programa de familia, etc. que atienda al alumno.

Hasta aquí el apartado relacionado con la fundamentación teórica de este estudio, a continuación pasamos a detallar todos los aspectos relacionados con el estudio empírico realizado.

2. MARCO EMPÍRICO.

2.1 Método.

El estudio que aquí presentamos, es un *estudio descriptivo* dado que analiza los expedientes del equipo de orientación a través de sus hojas de demanda. Demandas realizadas desde el año 2000 hasta el año 2015, de los expedientes que ya se han archivado bien por cambio de etapa a Secundaria o por traslado de localidad del alumno a otro sector. La *metodología* utilizada durante el desarrollo del mismo es de carácter correlacional. El *muestreo* es por conveniencia. Hablamos de un total de 241 expedientes analizados. Respecto a la herramienta de análisis utilizada para el registro y análisis de los datos, ha sido el Microsoft Excel 2013, con el cual hemos realizado una hoja de Excel con todas las variables y hemos analizado expediente a expediente.

2.2. Objetivos.

Los objetivos planteados son los siguientes:

- a. Analizar las demandas realizadas al Equipo de Orientación de Albuquerque en los últimos 16 años.
- b. Observar en que localidades encontramos más demandas de intervención al EOEP del sector.
- c. Comparar dichas demandas en función del sexo, al objeto de conocer si son más frecuentes las necesidades educativas en niños o en niñas.
- d. Determinar qué motivos son los más frecuentes y que más preocupan a la hora de rellenar la hoja de demanda.
- e. Observar que “diagnósticos” o conclusiones del orientador han sido los más frecuentes.
- f. Considerar el motivo que genera dicha necesidad específica de apoyo educativo, es decir, si sus necesidades son debidas a perfiles de compensatoria; necesidades educativas especiales por discapacidad o trastornos graves de conducta; dificultades específicas de aprendizaje; TDAH u de otro tipo.
- g. Estudiar el incremento o no de ACNEAE en los últimos años.

- h. Investigar la respuesta educativa y no educativa ofrecida a este alumnado al objeto de superar sus necesidades específicas.

2.3. Población y Muestra.

El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en adelante EOEP, de Alburquerque lo componen dos Orientadoras Educativas y un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (en adelante PTSC). A continuación se detalla a modo de resumen los datos más relevantes del sector que atienden.

SECTOR DE ALBURQUERQUE

Tabla 5: Profesionales que componen el Equipo del sector de Alburquerque.

| Profesionales | Orientadores | PTSC | Total |
|---------------|--------------|------|-------|
| | 2 | 1 | 3 |

Sede: Plaza de Nuevo Méjico s/n. 06510 Alburquerque, Badajoz.
 Teléfono: 924015550 Fax: 924401303
 Correo electrónico: eoep.alburquerque@edu.gobex.es

Mapa del sector del EOEP de Alburquerque:



Tabla 6: Distancias entre las localidades y la sede del EOEP de Alburquerque.

| Distancia máxima de Sede-Centro | Distancia mínima de Sede-Centro |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 56 | 18 |
| Distancia media por profesional | |
| 27,5 | |

En total este EOEP atiende seis localidades (Alburquerque, Puebla de Obando, La Codosera, La Roca de la Sierra, Villar del Rey y San Vicente de Alcántara). El número total de centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) atendidos es también seis, uno en cada localidad. Todos ellos son centros públicos, no hay ningún centro en dicha zona de carácter concertado. De ellos, dos centros son de atención sistemática, siendo atendidos cinco veces al mes por las orientadoras. El resto son de atención semanal. Cada orientadora atiende tres centros educativos y la PTSC atiende a la totalidad de ellos, es por ello que su atención a los mismos suele ser a demanda.

El número total de alumnos de dicho sector es de 1366. Dicho total de alumnos queda repartido del siguiente modo tal y como refleja la tabla 7, la cual recoge los datos estadísticos de cada uno de los Centros Educativos de Infantil y Primaria del sector de Alburquerque.

Tabla 7: Datos estadísticos de los Centros que atiende el EOEP de Alburquerque.

| Localidad | Centro | Nº de alumnos | Unidades |
|---------------------------------|-----------------------------------|---------------|----------|
| Alburquerque | CEIP Ángel Santos Pocostales | 404 | 18 |
| La Codosera | CEIP Ntra. Sra. de Chandavila | 141 | 9 |
| La Roca de la Sierra | CEIP Sta. María del Prado | 107 | 9 |
| Puebla de Obando | CEIP Jiménez Andrade | 119 | 9 |
| San Vicente de Alcántara | CEIP Pedro Vilallongas Cánovas | 437 | 22 |
| Villar del Rey | CEIP María Auxiliadora | 158 | 9 |
| Nº actual de alumnos (año 2016) | | 1.366 | |

De dichos centros, el CEIP Ángel Santos Pocostales es de Atención Educativa Preferente. Los *Centros de Atención Educativa Preferente* escolarizan a un

importante número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas de factores sociales, económicos, culturales o étnicos, por lo que la principal actuación de la Consejería de Educación es facilitar que el alumnado consiga las competencias y los objetivos establecidos con carácter general para cada una de las enseñanzas y etapas educativas, rigiéndose por los principios de calidad, equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, normalización, inclusión escolar, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de toda la comunidad educativa.

El número total de maestros del sector es de 125, el número total de ACNEE es de 25 y el del resto de ACNEAE es de 112 repartidos entre las seis localidades.

Todos los centros mencionados cuentan con docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje entre sus recursos personales, bien itinerantes o no. Así mismo, tres de estos centros cuentan también con ATE-Cuidador (La Codesera, Puebla de Obando y San Vicente de Alcántara). Respecto a los maestros de Compensatoria, contamos con dos, uno en Albuquerque que comparte el 50% de su jornada escolar a tiempo completo con el perfil de maestra de AL y otro maestro de compensatoria en Puebla de Obando, en este caso la maestra PT, que también comparte al 50% su jornada escolar entre los dos perfiles, compensatoria y PT.

Por último indicar que otros recursos educativos y sociales del sector de Albuquerque son los siguientes:

- **RECURSOS EDUCATIVOS:**

Centro de Educación Infantil de 0 a 3 años de las localidades de Albuquerque, Villar del Rey y San Vicente de Alcántara. Centros de Educación Secundaria de las localidades de San Vicente de Alcántara, La Roca de la Sierra y Albuquerque. Escuela de Adultos de Albuquerque y San Vicente de Alcántara. Talleres de Empleo, Casas de Oficio y Escuelas Taller de las mancomunidades “Lácara-Los Baldíos” y “Sierra de San Pedro”.

- **RECURSOS SOCIALES:**

Mancomunidades “Lácara-Los Baldíos” y “Sierra de San Pedro”. Trabajadores Sociales de Ayuntamientos, Trabajadora Social de Centro de Salud de Albuquerque/San Vicente de Alcántara/La Roca de la Sierra. Escuela-Hogar de Albuquerque y Oficina de Igualdad de las Mancomunidades.

- **ASOCIACIONES:**

Asociación de Mujeres Progresistas de Albuquerque, Proyecto Cala de Albuquerque, ADIFISA (Asociación de Personas con Discapacidad Física y

Psíquica) de Albuquerque, Punto de Atención a Drogodependencia de Albuquerque.

- **ASOCIACIONES QUE NO PERTENECEN AL SECTOR Y QUE ATIENDEN ALUMNADO DEL SECTOR:**

Apnaba, Aprosuba 3, Aprosuba 8, Aspaceba, Iberdown y Asociación Síndrome de Down.

Con respecto al análisis detallado de la población estudiada, debemos decir que se han analizado 241 casos, correspondientes a las demandas realizadas al Equipo de Orientación antes mencionado, entre el año 2000 y 2015, en total las demandas realizadas a este equipo durante los últimos 16 años. No se ha excluido ninguna de ellas, se han contemplado todas las demandas archivadas que contenían datos suficientes para realizar este estudio descriptivo.

Dichas demandas abarca alumnos nacidos entre el año 1992 y 2006. En relación con el sexo, de la población estudiada, nos encontramos con 62 demandas relacionados con niñas, frente a las 179 demandas de intervención realizadas con niños.

En el siguiente apartado, llamado variables, se detallan todas las variables y categorías seleccionadas para la clasificación de los datos y el estudio de los mismos.

2.4. Variables.

A continuación pasamos a describir todos los aspectos que justifican el posterior análisis descriptivo. Hemos seleccionado todas y cada una de las variables y categorías existentes, en función de la normativa actual en lo que a atención a la diversidad se refiere. Es por ello que hemos tenido que adaptar la nomenclatura y clasificaciones que hemos encontrado en algunos de los expedientes más antiguos, a los tipos de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que establece el Decreto 228/2014 que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

En primer lugar hemos decidido empezar el estudio analizando los **Aspectos Previos** que un orientador tiene en cuenta a la hora de abordar una demanda de intervención. Hemos tenido en cuenta los siguientes datos: *sexo* del alumno, *localidad*, *año de nacimiento*, *año de la demanda* y *persona que rellena la hoja de demanda*, considerando que ésta pueden ser realizada por la familia, el tutor/a, algún otro maestro del Equipo Educativo o Equipo Directivo, un representante de la

Administración Educativa -por ejemplo la Unidad de Programas Educativos- u otros servicios, incluyendo en esta subcategoría llamada *otros* las escasas demandas pero existentes, según los datos estudiados, de fiscalía de menores, servicios sanitarios, Servicios Sociales de Base (SSB), escuela hogar u otros equipos específicos de orientación. También dentro de los aspectos previos a la intervención directa del orientador con el alumno, se han tenido en cuenta si ha existido *repetición de curso*, y en el caso de que sí, *curso repetido*, si ha recibido el alumno *refuerzo ordinario*, si en su demanda se alude a que existe *desfase curricular* o no, y por último, el *motivo de la demanda*.

Nos gustaría detenernos en este aspecto, referido al *motivo de la demanda*, para indicar qué variables se han establecido por ser las más frecuentes entre los doscientos cuarenta y un expedientes analizados, es decir los motivos por los que solicitan la intervención de una de las dos orientadoras del equipo de orientación. Aquí hemos establecido las siguientes subcategorías:

- *Indicadores de Autismo.*
- *Dificultades en Lectura.*
- *Dificultades en Escritura.*
- *Dificultades en Aspectos Lógico-Matemáticos.*
- *Dificultades de Aprendizaje de las áreas instrumentales.*
- *Déficit de Atención y/o Hiperactividad.*
- *Problemas de Comportamiento.*
- *Dificultades con el Lenguaje Oral.*
- *Dificultades Generalizadas.*
- *Dificultades en la Socialización con iguales.*
- *Posible sobredotación intelectual.*
- *Desconocimiento de la lengua castellana.*
- *Riesgo de exclusión, familias desfavorecidas, minorías étnicas o inmigrantes, absentismo.*
- *Dificultades en la Memoria*, en la retención de conceptos.
- *Otros motivos* (como fobias, traumatismo craneal, posible déficit auditivo, retraso psicomotor, problemas de higiene personal, pediculosis...). Por ser casos puntuales, hemos optado por englobar en la categoría de *Otros*, todos estos casos.

Así mismo, nos gustaría aclarar que somos conscientes que las dificultades en lectura son diferentes a las dificultades en escritura, pero en las hojas de demandas analizadas, hemos observado como muchos de los demandantes, tutores u otros maestros, refieren que el alumno para el que solicitan la intervención del orientador presenta *dificultades lectoescritoras*, sin diferenciar si las dificultades están en ambos aspectos o solo en uno de ellos.

Si nos detenemos a definir tales aspectos, encontramos que Ramos (1999) refiere que *la Lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.* Por otro lado Ramos considera que, *la Escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.*

Aclarada esta diferencia, y estando de acuerdo con ella, hemos agrupado las dificultades en estas dos categorías en una sola, llamándola *dificultades lecotescritoras*, por los motivos expuestos, aun sabiendo que son dificultades diferentes pero que en muchas cosas van de la mano.

En segundo lugar, hemos continuado organizando la recopilación de los datos de los expedientes analizados atendiendo a la información que se obtiene y se genera a la hora de realizar los informe psicopedagógicos, es decir, a los datos recopilados por las orientadoras una vez que ha intervenido de forma directa con el alumno en cuestión. Podemos decir que aquí recogemos los aspectos de la **Situación Actual del Alumno**. Para ello hemos establecido las siguientes categorías: *año del primer informe, tipo de informe, causa de la Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) que genera el informe y pruebas de estandarizadas* utilizadas para la evaluación psicopedagógica. Vamos a detenernos en las subcategorías tenidas en cuenta para el análisis de estas variables.

Con respecto al *tipo de informe*, los orientadores utilizan la siguiente clasificación, según la Instrucción 2/2015.

1. *Informe Psicopedagógico* (ver modelo en anexo 3).
 - 1.1 Inicial.
 - 1.2 de Seguimiento.
 - 1.3 de Final de Etapa.
2. *Informe de Compensación Educativa* (ver modelo en anexo 4).
3. *Informe del Lenguaje Oral.*
4. *Informe de Intervención o de Orientación.*
5. *Informe Socioeducativo y Familiar* (ver modelo en anexo 5).
6. *No hay Informe.*

Sobre la *causa de la NEAE que genera el Informe*, establecemos las siguientes, en primer lugar atendiendo a la normativa vigente, y en segundo lugar

ajustando las causas de los informes más antiguos a las mismas para agrupar las causas en subcategorías que nos permitan el análisis estadístico:

1. Necesidades Educativas Especiales por:

- 1.1 Discapacidad
- 1.2 Trastornos Graves de Conducta
- 1.3 Otras causas no especificadas (Retraso Madurativo, retraso psicomotor...)

Tendrá la consideración de alumno con necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta.

La determinación de las necesidades educativas especiales requerirá la emisión del correspondiente dictamen y resolución donde constará la modalidad de escolarización más apropiada a cada caso.

2. Dificultades Específicas de Aprendizaje, por:

- 2.1 Inteligencia límite,
- 2.2 Dislexia,
- 2.3 Trastorno de aprendizaje no verbal, (TANV),
- 2.4 Dificultades específicas en el aprendizaje de la lengua oral,
- 2.5 Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura,
- 2.6 Dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura,
- 2.7 Dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas.

Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por dificultades específicas de aprendizaje aquel que requiera, en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella, medidas de atención a la diversidad para responder a sus necesidades específicas.

3. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).

Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo con trastorno por déficit de atención e hiperactividad aquel a quien habiéndosele diagnosticado requiera, en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella, de una respuesta educativa específica para atender a las necesidades derivadas de dicho trastorno.

4. Altas Capacidades Intelectuales.

Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas.

5. Incorporación Tardía al Sistema Educativo.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 78.1 de la Ley Orgánica 2/2006, tendrán esta consideración los alumnos y alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. De conformidad con lo anterior, el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo es aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo que requieren una atención específica de refuerzo y/o apoyo educativo por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español, siempre que confluayan las siguientes circunstancias: desfase curricular en los aprendizajes instrumentales básicos y/o desconocimiento de la lengua vehicular de acceso al currículo. La atención educativa al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español tomará en consideración las causas que han originado estas situaciones, las dificultades y los desajustes que conlleva su incorporación al contexto escolar y su repercusión en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal, potenciándose por parte de los centros educativos su acogida, inclusión socioeducativa y el aprendizaje del español de aquel alumnado que lo requiera.

6. Condiciones Personales o Historia Escolar.

Se considera a aquel que presenta necesidades educativas específicas por encontrarse en situación de riesgo de exclusión social derivado de factores sociofamiliares y económicos o de pertenencia a minorías étnicas y que sitúen a los alumnos y alumnas en situaciones de especial vulnerabilidad para acceder y permanecer en el sistema educativo en condiciones de igualdad de oportunidades. También tendrán esta consideración aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención específica derivada de situaciones sociofamiliares o condiciones personales graves y/o debidas en las que concurra uno o más de los siguientes supuestos:

- a) Situación desfavorable de salud del alumno,
- b) Absentismo escolar,
- c) Escolarización desajustada por frecuentes cambios de domicilio,
- d) Situaciones de violencia de género y/o familiar,
- e) Acoso escolar,
- f) Víctima de terrorismo,
- g) Abuso de menores,
- h) Cumplimiento de medidas judiciales de reforma,
- i) Medidas de protección y/o tutela,
- j) Otras razones de urgencia personal, familiar y/o social.

7. No hay informe psicopedagógico, por lo tanto no se indica causa.

En lo que al análisis de las pruebas estandarizadas más utilizadas se refiere, hemos de decir que una vez recopilado todas, hemos decidido agruparlas en trece categorías dada la similitud del objetivo que persiguen algunas de ellas. Así establecemos las siguientes subcategorías.

- Pruebas que evalúan los *Aspectos Cognitivos y nivel de madurez*: Wippsi, Wisc-R, Wisc IV, K-Bit, Escala Color o General del Raven, Bady-G, TONI-2, Batería Psicopedagógica Evalúa, Escala McCarthy, Cuestionario Cumanin, ENFEN,
- *Escalas de Desarrollo*: Guía Portage, ECCA, Prueba de screening BATTELLE.
- Pruebas que evalúan el *Lenguaje Oral*: Examen logopédico de articulación, ELA-ALBOR, Registro fonológico de Marc Monfort.
- Pruebas que evalúan *los aspectos Lingüísticos* del Lenguaje (lectura y/o escritura): PROLEC, PROESC, ITPA Test de aptitudes Psicolinguísticas, PLON-R, TALE, T.E.D.E, REVERSAL Test, BADICBALE.
- Pruebas y Escalas que evalúan la *Atención e Hiperactividad*: Test Caras, IMEE Inventario Magallanes de Estresores Escolares, EMAV Escala Magallanes de Atención Visual, Test Atención sostenida CSAT, Inventario TDA-af o TDA-ae (ámbito familiar o ámbito escolar), D2, Cuestionario EDAH, Escala de Conners, EMAV-2.
- Pruebas para medir el *Nivel de Competencia Curricular*: TIB Evaluación de las Técnicas Instrumentales Básicas, PAIB, Evalúa, AEI Aptitudes de Educación Infantil, BOEHM.
- Pruebas para evaluar el *desarrollo perceptivo-motor, y la Memoria visual inmediata*: Figura de Rey, test gestálico visomotor de Bender, FROSTIG. Test de desarrollo de la percepción visual.
- Pruebas relacionadas con los *aspectos emocionales* (autoconcepto, autoestima, ansiedad): Escala de Autoconcepto del Medio Escolar, Test de Ansiedad CAS.
- Test *Proyectivos*: Test de la Familia, CAT-II.
- Cuestionarios de *Personalidad*: EPQ-J, ESPQ, CPQ.

- Pruebas para la evaluación de la *creatividad*: Prueba de Creatividad (adaptación de Torrance, 1996), CREA.
- Para evaluar la *conducta*: BASC.
- *Otras pruebas*: test Descuadres, Batería de Aptitudes para el aprendizaje escolar BAPAE, Test de Dominancia Lateral de Harry, Escala Australiana de Síndrome Asperger.

Aquí debemos indicar, que además de todas las pruebas estandarizadas mencionadas, en todos los expedientes analizados, hemos encontrado otra serie de herramientas utilizadas en el proceso de evaluación psicopedagógica como son revisión de los trabajos escolares y de expedientes, análisis del estilo de aprendizaje, cuestionarios, protocolos o escalas de observación, entrevistas al tutor y entrevista familiar.

En tercer lugar, continuamos analizando las demandas, atendiendo a la ***Respuesta Educativa recomendada***. Es por ello que aquí hemos optado por recoger de cada expediente la frecuencia con la que se asigna los diversos tipos de respuesta educativa que los orientadores recomiendan. En relación con la ***Respuesta Educativa a Nivel Curricular***, se atiende a las siguientes medidas de atención a la diversidad para los alumnos:

1. ***Adaptación Curricular Significativa (AC)***. Afectan en su totalidad o en algunos de ellos a los elementos que integran el currículo: objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación de las enseñanzas y etapas educativas, requieren la eliminación y/o incorporación de aquellos más adecuados a las necesidades del alumnado. Esta consignación sólo es para alumnado con NEE y requiere una Resolución de escolarización.
2. ***Ajuste Curricular Significativo (AJ)***. Esta consignación es para ACNEAE por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, incorporación tardía y condiciones personales o historia escolar y requiere una Resolución autorizando la medida.
3. ***Adaptación de Acceso***. Provisión y adaptación de recursos y/o medios técnicos que garanticen que los alumnos que lo precisan pueden acceder al currículo.
4. ***Adaptación de Ampliación o Enriquecimiento***. Forman un continuo de mayor a menor significatividad, comprende: actividades de profundización

o complementación en el marco del currículo ordinario, adaptaciones de ampliación y/o enriquecimiento y agrupaciones flexibles en niveles superiores en una o varias asignaturas. Sólo podrán aplicarse con el alumnado con altas capacidades siempre que el informe psicopedagógico resultante de la evaluación psicopedagógica así lo determine. Esta consignación sólo es para alumnado con Altas Capacidades y requiere una Resolución autorizando la medida.

5. *Flexibilización*. Supone la aceleración del currículo y cursar una o varias áreas en el nivel inmediatamente superior. Para hacer efectiva la medida excepcional de flexibilización del período de escolarización se requiere la resolución de escolarización por parte de la Secretaría General de Educación.
6. *Refuerzo / Apoyo / Grupo Compensatoria (CG)*. La primera de ellas, el *refuerzo*, es para indicar que el alumno recibe atención de un maestro ordinario y en el caso del *Apoyo*, que ese refuerzo es realizado por un maestro especialista en PT y/o AL dada las necesidades específicas del alumnado. El GC es una consignación para indicar que el alumnado pertenezca a un grupo de compensatoria según lo regulado por normativa vigente.
7. *Ninguna*.

Además de la respuesta educativa, hemos analizado los *Recursos Educativos* que se asignan dependiendo de las NEAE, pudiendo ser éstos:

1. *Personales* (incluyendo en esta subcategoría el recurso de maestro de Pedagogía Terapéutica, maestro de Audición y Lenguaje, maestro Compensatoria, Auxiliar Técnico Educativo ATE-Cuidador, Interprete en Lengua de Signos-ILSE-, Fisioterapeuta, Enfermero...)
2. *Materiales*, nos referimos a los elementos de acceso.
3. *Técnicos*, nos referimos a las ayudas técnicas de carácter extraordinario.
4. *Otros*, donde incluimos algún material específico no curricular como por ejemplo: la propuesta para la participación del alumno en el Programa de Refuerzo, Programas de Éxito Educativo como el Rema, Comunica, el Programa para la Mejora del Rendimiento y la Inserción Socioeducativa en C.A.E.P., actividades de ampliación, rincones, tutoría entre iguales.
5. *Ninguno*

También, si se ofrece algún *Programa Específico aplicado por el Orientador*, donde encontramos referencias a la aplicación de programas relacionados con las

Habilidades Sociales, Autoestima, Técnicas de Estudio, Entrenamiento Cognitivo Conductual, Resolución de conflictos, Control Conductual o Programa de Mejora del Comportamiento como por ejemplo: Programa de Economía de Fichas, Contrato conductual, Hoja de registro semanal de conductas, Relajación...

Y por último los *Recursos no educativos*, donde establecemos las siguientes subcategorías:

1. *Sanitarios*, bien derivación especialista sanitario (neurólogo, psicólogo) o al Centro de Atención al Discapacitado en Extremadura CADEX.
2. *Sociales*. Solicitando la colaboración de la Técnico de Servicios a la Comunidad del Equipo, Servicios Sociales de Base, Programa de Familia, Trabajador/a Social del Ayuntamiento, solicitud de plaza en la Escuela Hogar de Alburquerque, Solicitud Becas psicoterapia, logopedia,... u Otros, por ejemplo derivación a asociaciones como APNABA, Oficina de igualdad por ser víctima de violencia de genero...
3. *Derivación a Equipo Psicopedagógico Específico*.
4. *Apertura protocolo de absentismo*.
5. No se requiere ningún recurso no educativo.

Hasta aquí todo el análisis pormenorizado de las variables, categorías y subcategorías que hemos tenido presente para este estudio. A continuación pasamos a detallar en análisis de resultados.

2.5. Análisis de resultados.

Vamos a dar respuesta a los objetivos planteados a través del análisis descriptivo de los datos hallados, para ello, hemos realizado un análisis de frecuencia y porcentaje. El primero de los objetivos, y el más general de todos, recordamos que era:

a. Analizar las demandas realizadas al Equipo de Orientación de Alburquerque en los últimos 16 años.

Atendiendo al Sexo de la población estudiada, entre dichas demandas nos encontramos con, 62 demandas relacionados con alumnas de sexo femenino (26%), frente a las 179 demandas sobre alumnos del sexo masculino (74%).

Tabla 8: Porcentaje del total de los expedientes estudiados en función del sexo.

| <i>Sexo</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|--------------|-------------------|-------------------|
| <i>Mujer</i> | 62 | 26 |
| <i>Varón</i> | 179 | 74 |
| <i>Total</i> | 241 | 100 |

Estos datos se observan claramente en la figura 1, donde de color azul se representa el porcentaje de niñas y en color rojo el porcentaje de niños.

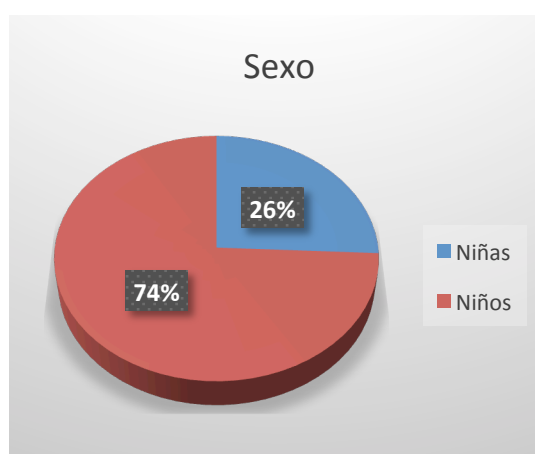


Figura 1: Sexo de la población estudiada.

Dicha población abarca las seis *localidades* del sector: Albuquerque, La Codosera, Villar del Rey, Puebla de Obando, La Roca de la Sierra y San Vicente de Alcántara.

En relación con el segundo objetivo planteado anteriormente,

b. Observar en que localidades encontramos más demandas de intervención al EOEP del sector,

Podemos indicar que las intervenciones del EOEP según las demandas de las diversas localidades son las que aparecen en la figura 2:

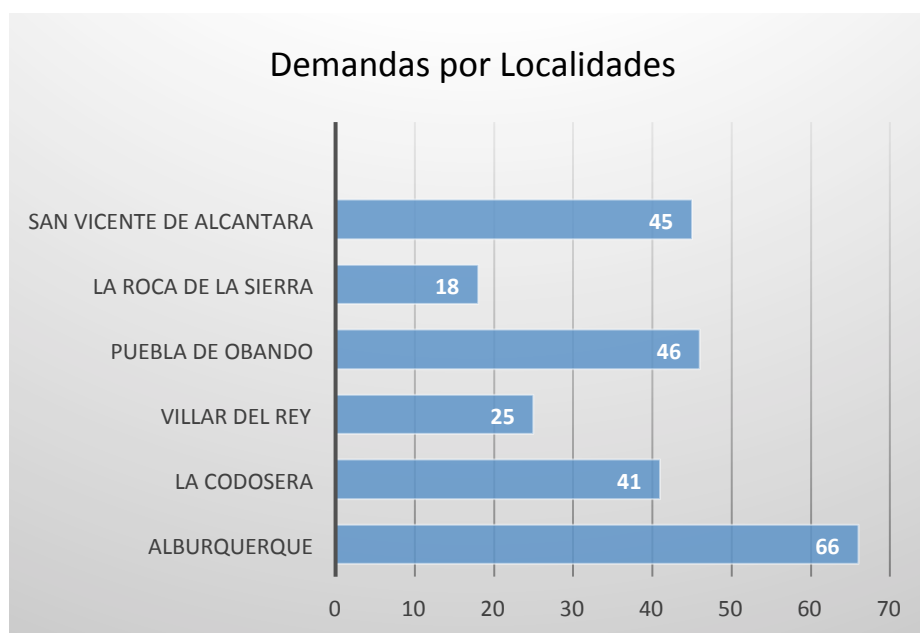


Figura 2: Demandas al EOEP por localidades.

Otro de los objetivos marcados es el siguiente:

c. Comparar dichas demandas en función del sexo, al objeto de conocer si son más frecuentes las necesidades educativas en niños o en niñas.

Si atendemos a las demandas por *sexo y localidad*, encontramos que de la localidad de Alburquerque, se han realizado 66 hojas de demandas, 21 de niñas y 45 de niños. De la localidad de La Codosera 41 demandas, de las cuales solo 11 son niñas, frente a las 30 demandas de niños. En Villar del Rey se ha demandado la intervención del equipo en 25 casos, siendo, 5 niñas y 20 niños. En Puebla de Obando 46 casos estudiados, 13 son niñas frente a 33 niños. De la localidad de Roca de la Sierra, se han realizado 18 hojas de demandas en estos dieciséis años, de las cuales, 3 eran niñas y 15 niños. Y por último, de la localidad de San Vicente de Alcántara, de los 45 expedientes analizados, solo 9 son de niñas. 36 son niños.

Sexo por localidades

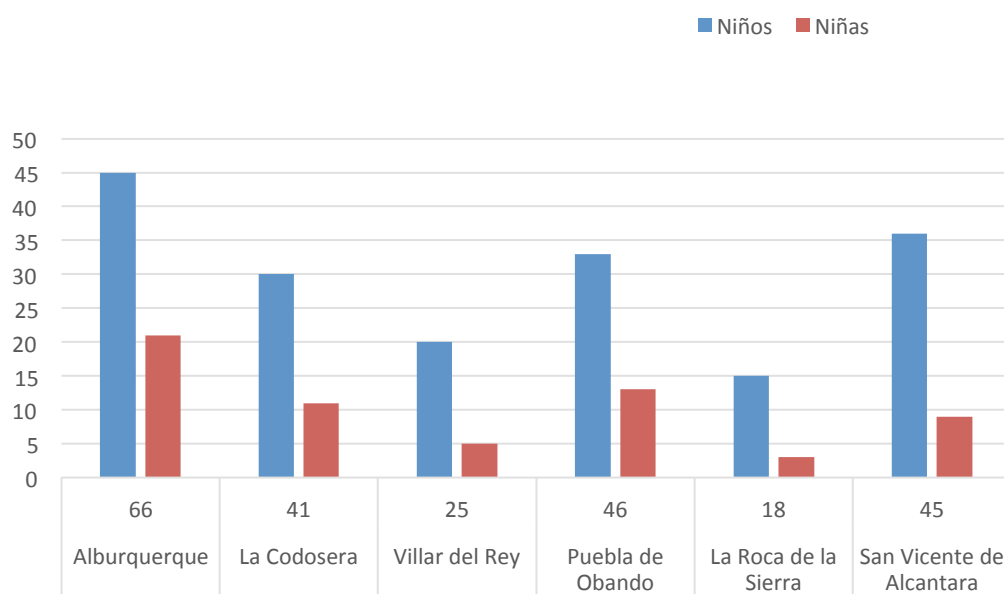


Figura 3: Demandas según el sexo y localidad en la que se realiza.

Observamos que el número de demandas realizadas, en todas y cada una de las seis localidades mencionadas, siempre es mayor en el caso de alumnos del sexo masculino, frente al de las demandas realizadas sobre alumnos del sexo femenino. Es decir las necesidades específicas de apoyo educativo, van a ser más frecuentemente presentadas en varones.

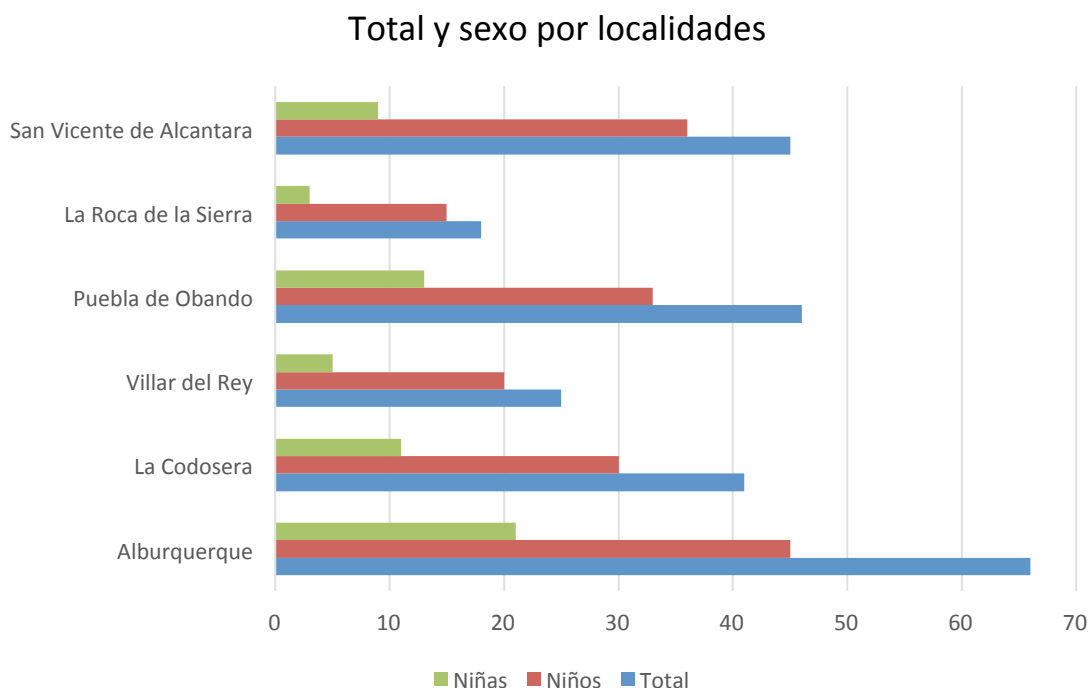


Figura 4: Total de demandas según sexo y localidad.

La localidad que ha realizado mayor número de demandas de intervención del EOEP ha sido la localidad de Alburquerque, el CEIP Ángel Santos Pocostales, pese a no ser el centro con mayor número de alumnos. Atendiendo a este dato del número de alumnos/as, concretamente es el CEIP Pedro Vilallonga Cánovas de San Vicente de Alcántara el centro más numeroso, seguido del CEIP Ángel Santos Pocostales de Alburquerque. En el otro extremo, encontramos el CEIP Sta. María del Prado, de la localidad de La Roca de la Sierra, en el que coincide que es el centro que ha realizado menos demandas en el periodo estudiado y que también es el centro con menor número de alumnado.

Los alumnos registrados en estos años, son niños y niñas nacidos entre el año 1992 y 2006.

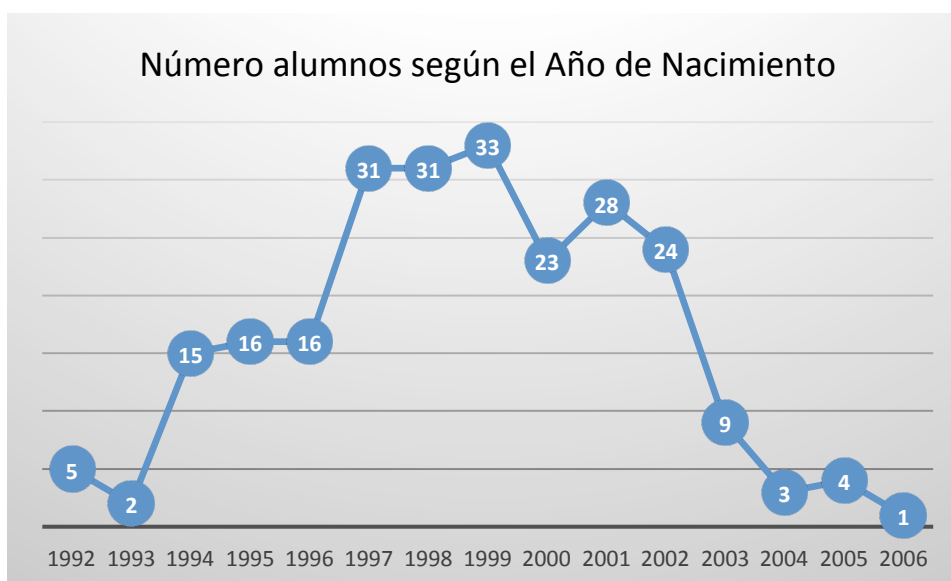


Figura 5: Año de nacimiento de los alumnos evaluados por el EOEP.

Atendiendo a este dato, las demandas más numerosas corresponden a alumnos nacidos en el año 1999 (33 demandas), seguidas de las 31 demandas de alumnos/as nacidos en el año 1997 y 31 demandas también de los nacidos en el año 1998. Del resto de *años de nacimiento* se han producido menos número de demandas, encontrando solo una de ellas entre los alumnos nacidos en el año 2006.

Otro dato que requiere nuestra atención a la hora de realizar este estudio, es la persona que rellena la hoja de demanda, así como el motivo por el que solicita la intervención de la orientadora correspondiente. En relación al primero de ellos, *persona que realiza la demanda*, en principio establecimos los siguientes agentes demandantes: tutor/a, familia, otro maestro del Equipo Educativo o el propio Equipo Directivo, la Administración Educativa (por ejemplo la Unidad de Programas Educativos) y Otros agentes (fiscalía, SSB, Escuela Hogar de Albuquerque, servicios médicos). Una vez analizada las demandas encontramos que en este sector de Albuquerque, no existe ninguna demanda realizar por parte de la Administración Educativa, es por ello que no aparece en la gráfica siguiente.

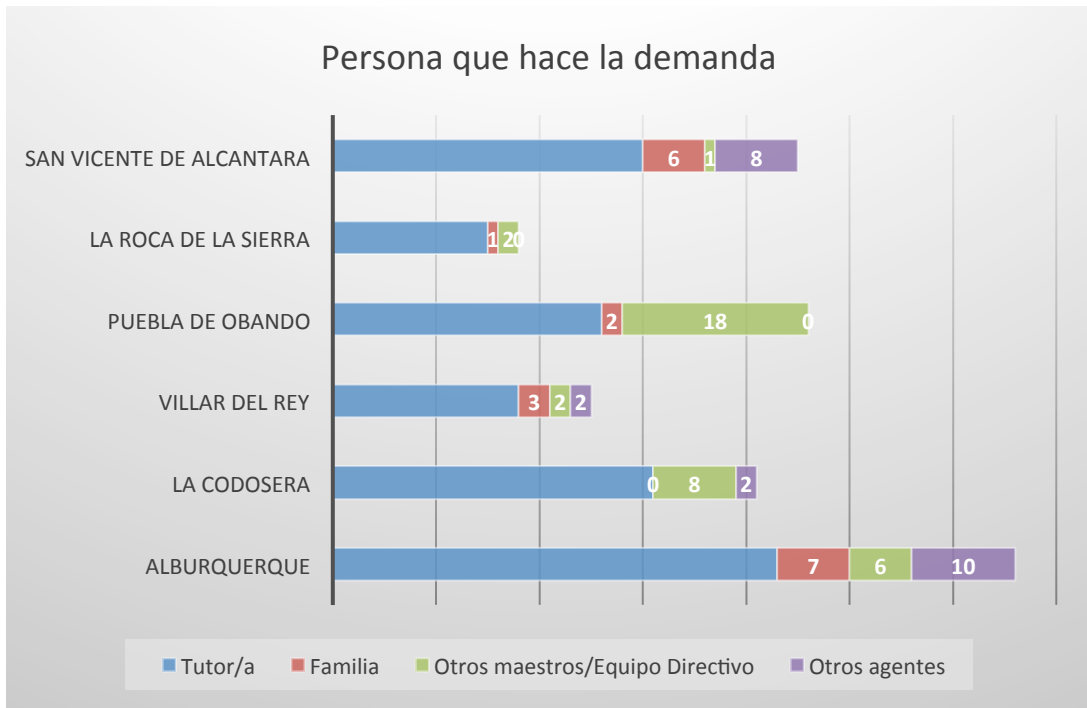


Figura 6: Persona que hace la demanda en cada localidad.

Observando la misma, podemos ver como es el tutor/a el principal agente demandante. Este es un dato que esperábamos puesto que es la persona que mejor conoce los puntos fuertes y débiles, a nivel académico, de sus alumnos. El segundo agente que más rellena la hoja de demanda, para solicitar la intervención del orientador no plantea un criterio unitario entre las diversas localidades estudiadas. En el caso de San Vicente de Alcántara y Alburquerque son *Otros agentes* y *la familia* los que más solicitan dicha intervención y en el caso de Puebla de Obando, La Codosera y La Roca de la Sierra son *Otros maestros o Equipo Directivo*. Por último en la localidad de Villar del Rey, quitando a la familia que es el agente demandante más numeroso, entre los otros tres agentes demandantes no hay diferencias significativas, siendo levemente mayor las solicitadas por las familias.

El *motivo* por el que se rellena la hoja de demanda, nos ofrece los siguientes datos tras el análisis, relacionado con otro de los objetivos del presente trabajo.

- d. Determinar qué motivos son los más frecuentes y que más preocupan a la hora de rellenar la hoja de demanda.**

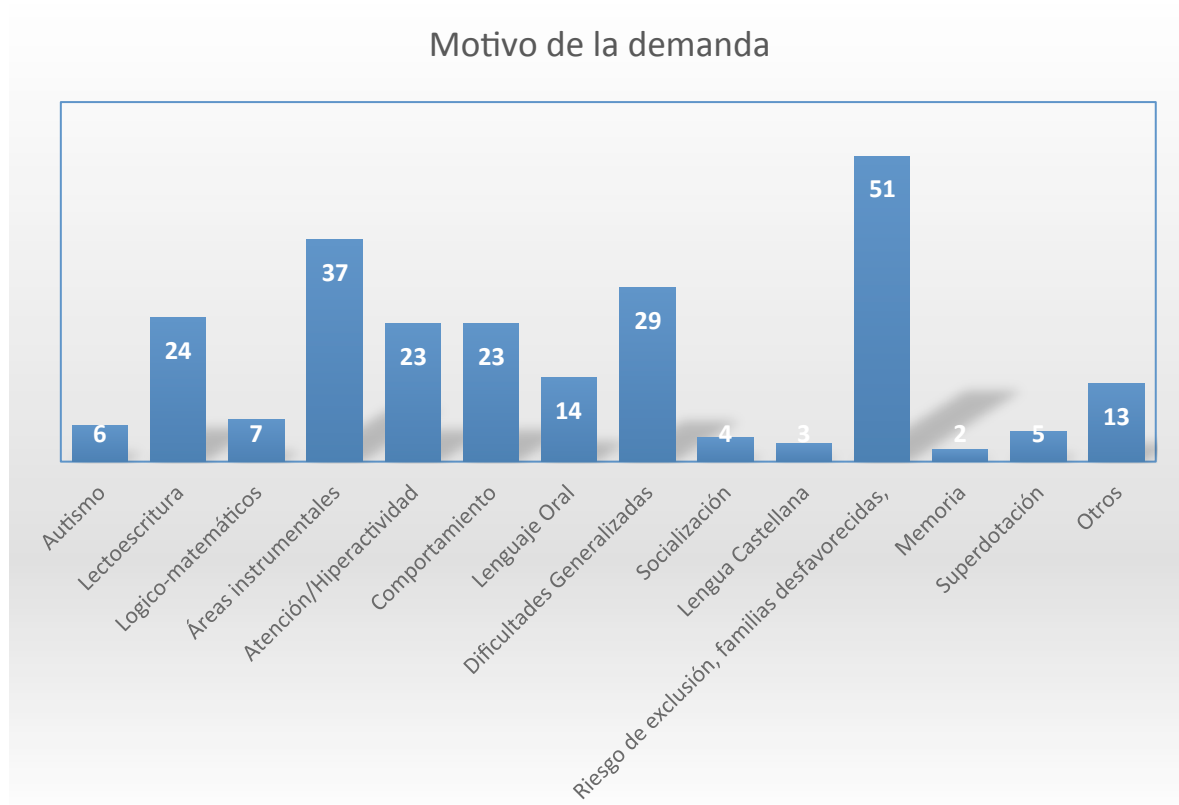


Figura 7: Motivo que genera la demanda de intervención del EOEP.

Observamos a través de la misma, como son las demandas relacionadas con los casos de *riesgo de exclusión social, familias desfavorecidas, minorías étnicas, inmigrantes y/o absentismo* las que han generado mayor atención del EOEP de Albuquerque, teniendo en cuenta que el Centro de Ángel Santos Pocostales de Albuquerque, es un centro de Atención Educativa Preferente, es lógico pensar que hay un gran porcentaje de su población escolar está en riesgo de exclusión y este estudio así lo confirma. Para ello hemos analizado como esas 51 demandas se reparten entre los diversos Centros Educativos del sector.

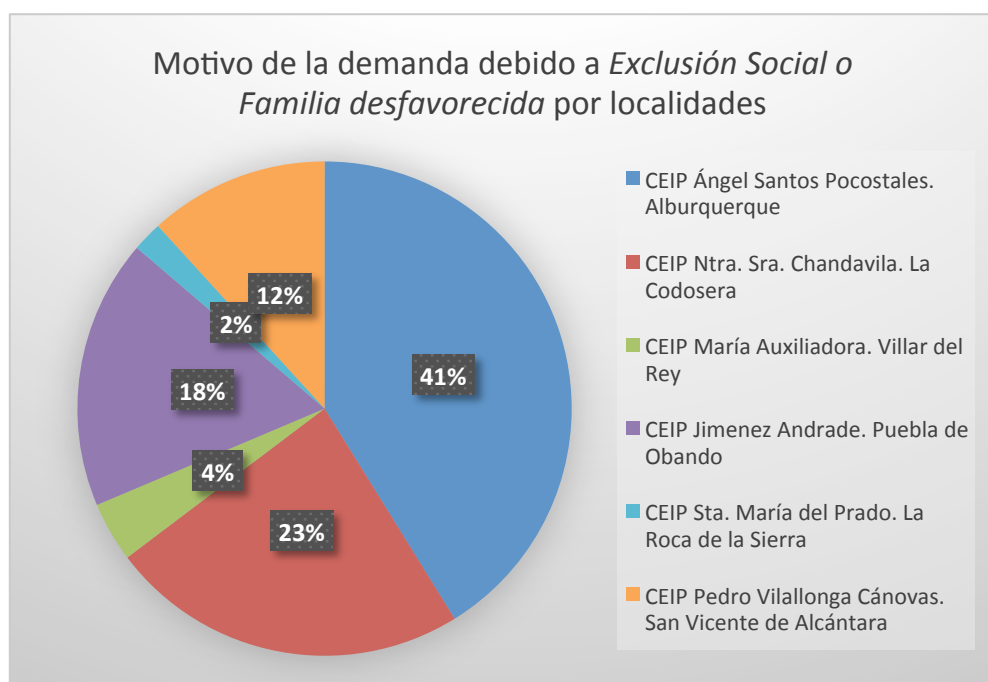


Figura 8: Casos de Exclusión Social o de Familia desfavorecida por localidades.

Se confirma lo expuesto anteriormente. Es el centro de Atención Educativo Preferente de Alburquerque, CEIP Ángel Santos Pocostales, el que más demandas realizados por el motivo mencionado solicita la intervención del EOEP de Alburquerque (41%), con una diferencia de casi el doble (23%), sobre el segundo centro con más demandas de este tipo, el CEIP Ntra. Sra. de Chandavila de La Codosera.

Si continuamos analizando los motivos de las demandas, reflejadas en la figura 7, son las *dificultades en las áreas instrumentales*, otra de las preocupaciones de los maestros, al realizar 37 demandas de este tipo. El tercer motivo de demanda son las *dificultades generalizadas*, con 29 demandas sobre el total, agrupando aquí demandas que engloban dificultades de los alumnos en diversos aspectos, no solo en uno, así como las dificultades en *lectoescritura* que suponen 24 demandas del total. El resto de motivos se presentan en una frecuencia bastante menor al existir menor número de demandas por esos motivos (dificultades de atención/hiperactividad; problemas de comportamiento; dificultades en aspectos lógico matemáticos; rasgos de autismo; dificultades en retención y memoria; superdotación intelectual; dificultades de socialización u otros).

Si atendemos a los siguientes objetivos planteados y relacionamos los motivos de las demandas con las necesidades específicas de apoyo educativo que determinan las orientadoras en sus informes, obtenemos otra serie de datos interesantes. Los objetivos que nos planteamos en este sentido eran dos:

- e. Observar que “diagnósticos” o conclusiones del orientador han sido los más frecuentes, nos referimos a las NEAE que existen, su frecuencia y porcentaje.
- f. Considerar el motivo que genera dicha necesidad específica de apoyo educativo, es decir, si sus necesidades son debidas a perfiles de compensatoria; necesidades educativas especiales por discapacidad o trastornos graves de conducta; dificultades específicas de aprendizaje; TDAH u de otro tipo.

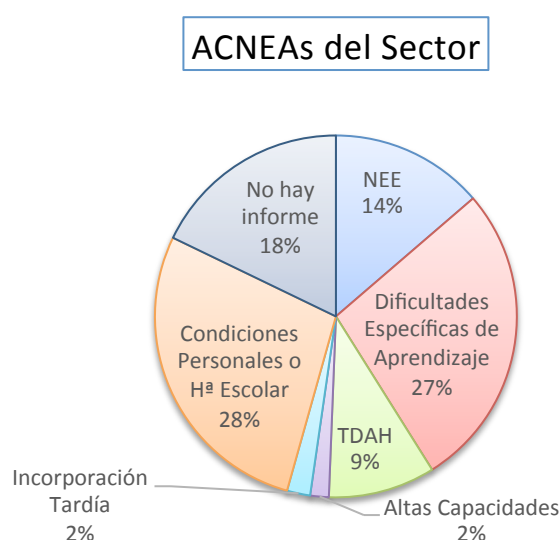


Figura 9: Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el sector.

De este análisis de NEAE observamos que son los alumnos con *Condiciones Personales o de Hª Escolar* las más frecuentes con un 28% del total, seguido de las *Dificultades Específicas de Aprendizaje*, con un 27%. Esto indica que han dejado de ser los alumnos con NEE (un 14% de los casos) los únicos que requieren la atención de los orientadores y del resto de recursos personales de los colegios, nos referimos a los maestros especialistas de PT y AL, que cada vez tienen que ampliar el abanico de casos que se encuentran, al necesitar de su atención alumnos de diversa índole. Si es cierto que son los acnee los alumnos que más se tienen en cuenta a la hora de organizar los recursos de un centro educativo y para los que principalmente se dota a los centros, pero están surgiendo nuevos perfiles de alumnos que también requieren de su atención, así como de otros recursos que se están implantando en los centros como son los Programas de Éxito Educativo, como son el REMA (Refuerzo, Estímulo y Motivación para el Alumnado) en horario de tarde, el Programa Comunica para alumnos de 3º a 6º de Primaria y el Programa para la

Mejora del Rendimiento y la Inserción Socioeducativa en C.A.E.P. para alumnos de 5º y 6º en la etapa de Primaria. Dichos programas han sido creados por la Consejería de Educación y Empleo, amparándose entre otras en la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación en Extremadura, que en su artículo 10 destaca que el sistema educativo extremeño garantizará una educación de calidad que, desde la equidad y el respeto a las capacidades individuales, persiga la universalización del éxito educativo del alumnado a fin de *lograr su máximo desarrollo personal, profesional, social, intelectual y emocional, propone el siguiente conjunto de acciones encaminadas a lograr el máximo avance en el alumnado, valorando las diferencias individuales y la diversidad como enriquecedoras.*

Otro dato que nos gustaría señalar es las NEAE minoritarias en el sector estudiado.

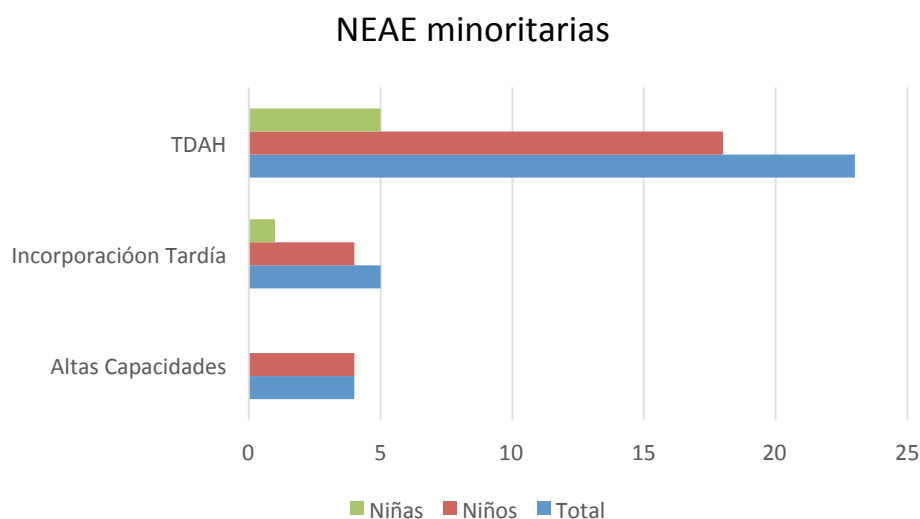


Figura 10: Casos minoritarios de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el sector.

Solo encontramos un 2% de alumnos con informe psicopedagógico de *Altas Capacidades*, que suponen 4 casos del total en el periodo analizado, y todos ellos de sexo masculino y de la localidad de Alburquerque, no hay ninguna niña con altas capacidades, ni tampoco ningún caso en las cinco localidades restantes. Otro 2% lo forman los alumnos con NEAE por *Incorporación Tardía al Sistema Educativo Español*, 4 niños y 1 niña, repartidos por los diversos centros del sector. Y por último un 9% alumnos con NEAE debido a *TDAH*, 23 casos, de los cuales 5 son niñas y el resto niños, aspecto que ya conocíamos por la multitud de estudios al respecto que indican que en la población escolar, se identifica el TDAH más en varones que en mujeres. La mayoría de los expertos creen que se comunica una incidencia mucho menor de TDAH en niñas porque las niñas tienden a sufrir el subtipo con predominio

de inatención y es el subtipo hiperactivo el que llama la atención de los adultos y precipita la derivación del paciente para ser valuado. Por tanto, la relación de varones a niñas con un diagnóstico de TDAH es de más o menos 4:1 en la población general.

Con respecto a los casos de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que en los últimos años están proliferando mucho, tanto a nivel regional como a nivel nacional e internacional, en lo que a la detección y diagnóstico respecta, debemos decir que en este estudio no se ha podido verificar dicho auge. Solo hemos detectado 5 casos de Autismo, todos de sexo masculino excepto 1. Lo que sí es llamativo es que tres de ellos son nacidos en el mismo año, el 1997, y el cuarto en el año 2003 y el último (la única niña) en el año 2005. Tres de ellos de la localidad de Albuquerque y los dos restantes de la localidad de San Vicente de Alcántara, poblaciones con más número de habitantes si las comparamos con las cuatro restantes. Del total de alumnos con nee en el sector de Albuquerque (33), los casos de TEA (5) solo suponen el 15%, la mayor parte de ellos, el 52% son debidos a Discapacidad Cognitiva, seguido de un 24% de casos por Retraso Madurativo.

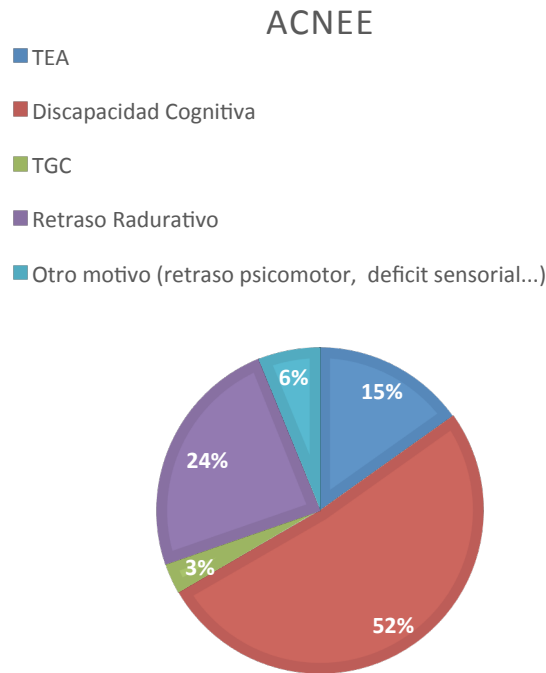


Figura 11: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales del sector.

Otro objetivo que nos planteábamos era el siguiente,

g. Estudiar el incremento o no de ACNEAE en los últimos años.

Si atendemos a los dos tipos de necesidades específicas de apoyo educativo antes mencionadas, descubrimos que en ambos tipos hay datos coincidentes. Si observamos la figura 12 que a continuación aparece, se producen los mismos picos de indicadores altos y bajos, haciendo referencia a que los alumnos/as nacidos en los años centrales de nuestro estudio son los que más afectados están, es decir los nacidos en el año 1999, siendo por el contrario los nacidos en los años 1993 y los últimos años de nuestro estudio los que han presentado menos dificultades específicas de aprendizaje y/o condiciones personales o historia escolar desfavorable.

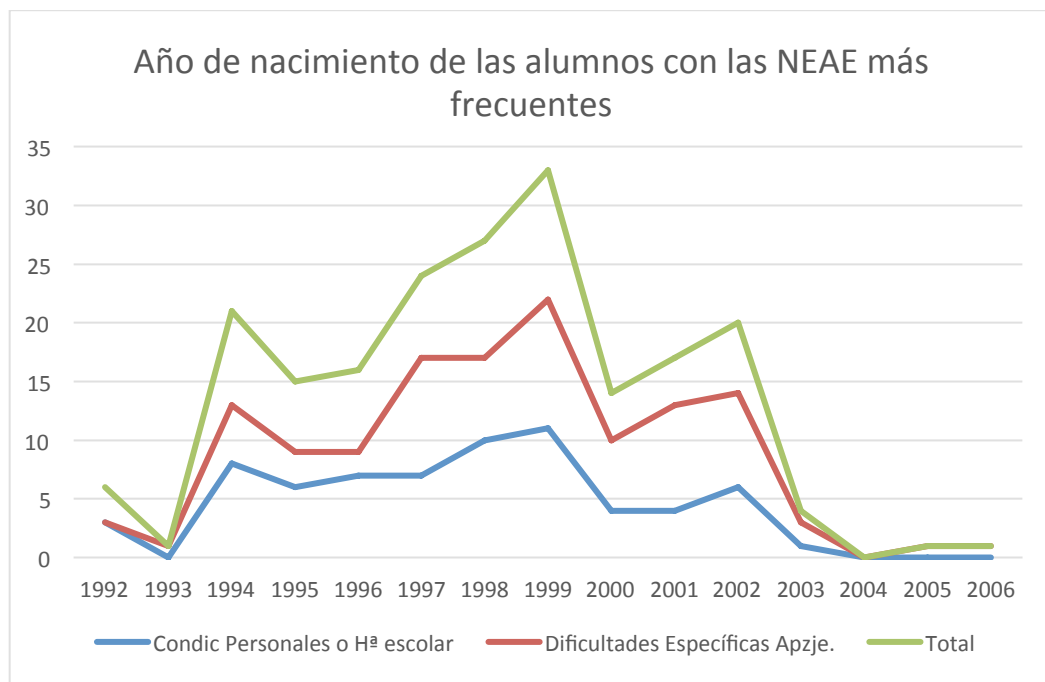


Figura 12: Año de nacimiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo más frecuentes.

Si hacemos esta misma comparativa con el resto de NEAE, no se obtienen resultados similares, al no existir la misma progresión que en las dos necesidades específicas anteriores, sino que hay una evolución diferente en cada una de ellas:

Año de nacimiento del resto de NEAE

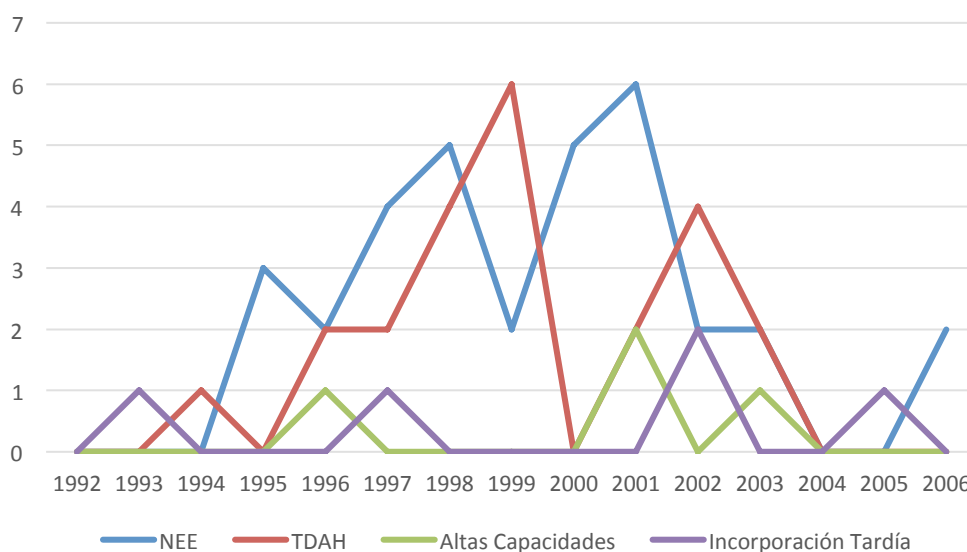


Figura 13: Año de nacimiento del resto de ACNEAEs.

Con estos resultados podemos afirmar que no se ha producido un incremento en los casos de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con los años, sino en todos los casos una disminución significativa en los niños y niñas nacidos en los años más cercanos a la actualidad. Es tan solo en los casos de alumnos que presentan *NEE* donde empieza a producirse de nuevo un ligero incremento. Esto lo observamos cuando comparamos los nacidos en el año 2004 y 2005, donde no se halla ningún acnee, con los nacidos en el año 2006, donde ya se producen dos casos.

Para finalizar con el este estudio, consideramos muy importante reflejar también la respuesta educativa, que se recomienda en los diversos casos, así como los recursos educativos -personales y materiales-, y no educativos, nos referimos a los recursos -sociales y sanitarios entre otros- que se han llevado a cabo para paliar y superar dichas NEAE que presentan los alumnos de este sector. Este aspecto esta en relación con el último objetivo programado:

h. Investigar la respuesta educativa y no educativa ofrecida a este alumnado al objeto de superar sus necesidades específicas.

La *respuesta educativa* que se debe garantizar al alumnado en función de sus necesidades específicas de apoyo educativo, es uno de los aspectos en los que colaboran y organizan junto con los Jefes de Estudio de los centros educativos, los orientadores/as de los Equipos de Orientación. El Decreto 228/2015 establece que *corresponde al equipo docente, con el asesoramiento de los profesionales de la orientación educativa competentes, la aplicación de la respuesta educativa al*

alumnado que presente necesidades educativas especiales... corresponde a los servicios de orientación competentes la realización de la evaluación psicopedagógica que determine las necesidades educativas específicas y la respuesta que deba implantarse para este alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Dicha información deberá quedar recogida en el correspondiente informe psicopedagógico.

En este equipo en concreto, se recogen los siguientes datos al respecto:

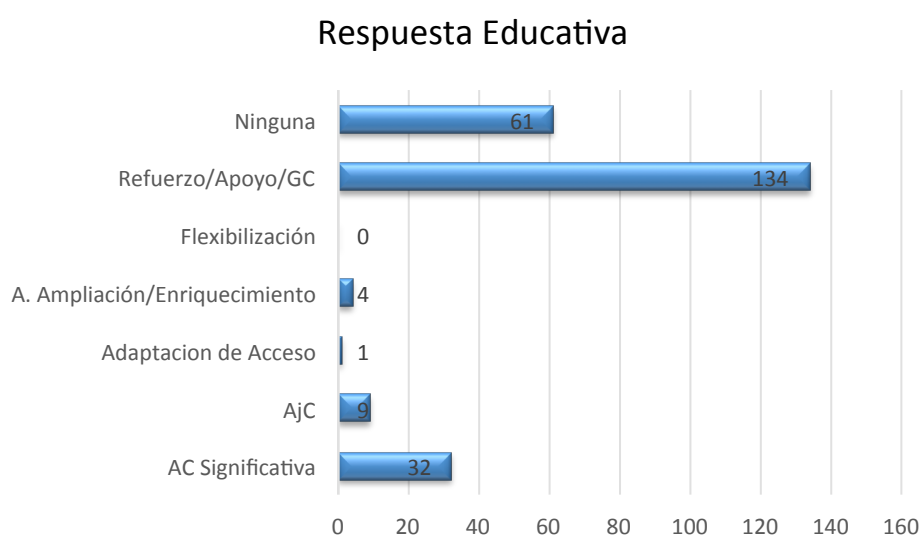


Figura 14: Respuesta educativa recomendada por orientador/a.

No hay ningún caso de flexibilización dado que los alumnos con altas capacidades que se detectaron, que recordamos que fueron 4, no requirieron esta medida excepcional, fue suficiente con la medida extraordinaria de *ampliación y/o enriquecimiento*. De *adaptaciones de acceso* solo se constata un caso. Hay bastantes casos donde tras la intervención del equipo se decide que no se requiere ningún tipo de respuesta educativa diferente a la ordinaria (61 casos). El resto de respuestas educativas extraordinarias son para los *acnee*, dado que se detectan 32 casos de AC Significativas, recordamos que antes mencionamos la detección de 33 casos de *acnee* y para los alumnos que requieren *refuerzo, apoyo o grupo de compensatoria* que son la mayoría de los casos, 134 concretamente. Esta media es la que hemos comprobado que se asigna para el resto de casos de *acneae* que son la mayoría (121 casos entre los que se encuentran los alumnos con TDAH, incorporación tardía al sistema educativa, condiciones personales o historia personal y dificultades específicas de aprendizaje).

En lo que concierne a los *Recursos Educativos* indicados y recomendados en los informes psicopedagógicos realizados por las orientadoras se observan estos resultados.

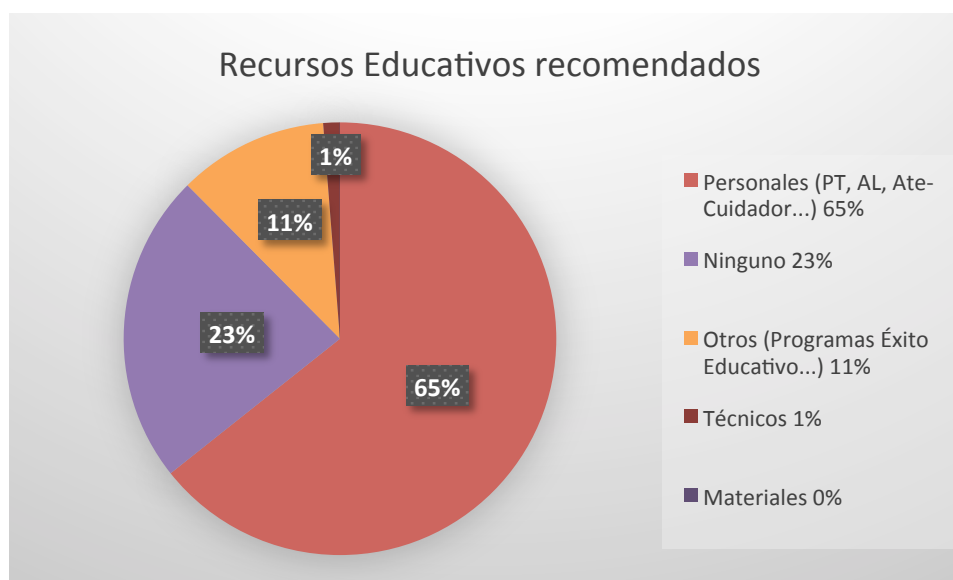


Figura 15: Recursos educativos que necesitan los alumnos evaluados.

Como primera medida para los acneaes es frecuente usar los *recursos personales* del centro, nos referimos a los maestros PT y AL sobre todo y en el caso de algunos acnees con limitaciones físicas, además de estos maestros de apoyo, esta la figura de ATE-Cuidador. Son ellos los que mayor porcentaje se reflejan en este estudio (65%) siendo el recurso más utilizado para compensar las dificultades de estos alumnos. También aparece con un porcentaje más o menos elevado el número de casos en los que no se recomienda ningún recurso educativo, es la opción indicada cuando en los expedientes hemos visto que no se concluye que el alumno sea de necesidades específicas de apoyo educativo tras la evaluación psicopedagógica. En menor medida se recomiendan *otras medidas* como los Programas de Éxito Educativo, las actividades de ampliación, la tutoría entre iguales, algún material específico... (11%). Con respecto a las *ayudas técnicas* solo se mencionan en tres expedientes (1%), lógico cuando anteriormente hemos analizado que solo un 6% presenta discapacidades relacionadas con retrasos psicomotores, aspectos motóricos y/o sensoriales. En los que a *recursos materiales* se refiere, ha resultado un 0% y esto no es debido a que no se recomiendan en los informes un cambio en los materiales de acceso a los currículo de algunos acneaes con Adaptación Curricular o Ajuste Significativo, sino que al recomendar en estos casos también la intervención de recursos personales, hemos decidido reflejar estos últimos como primordiales, en detrimento de la otra medida.

Tampoco debemos olvidar *los Recursos No Educativos*. En relación con su análisis obtenemos la siguiente gráfica de barras:

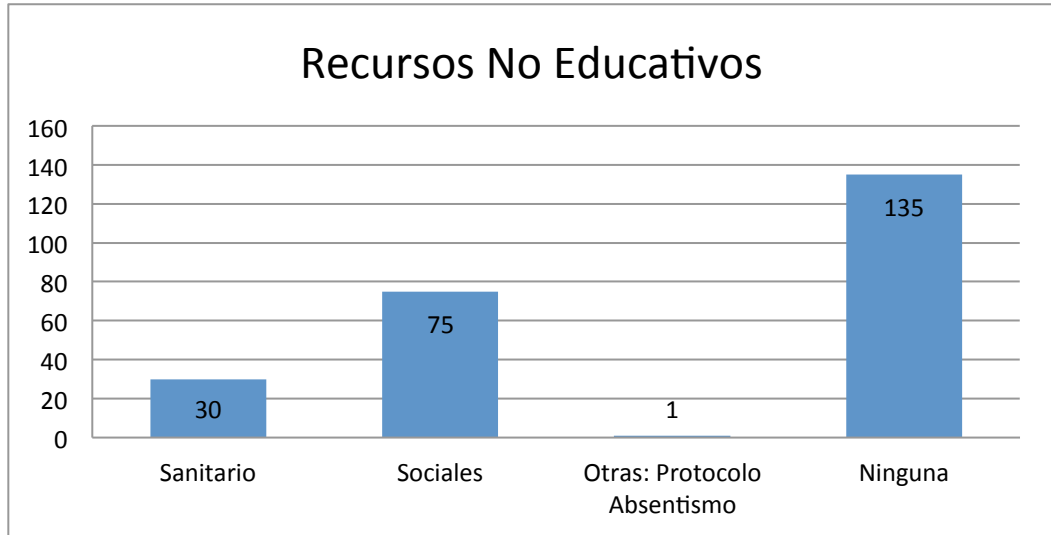


Figura 16: Recursos no educativos que necesitan los alumnos.

Se observa un alto número de casos donde no se requiere *ningún* recurso de este tipo. En el resto de casos la derivación o coordinación con otros servicios no educativos, son en primer lugar con los de ámbito *Social* (75 expedientes de los 241) y con derivaciones *Sanitarias*, bien a especialistas médicos o al CADEX (30 del total de casos). Detallamos un poco más estos datos.

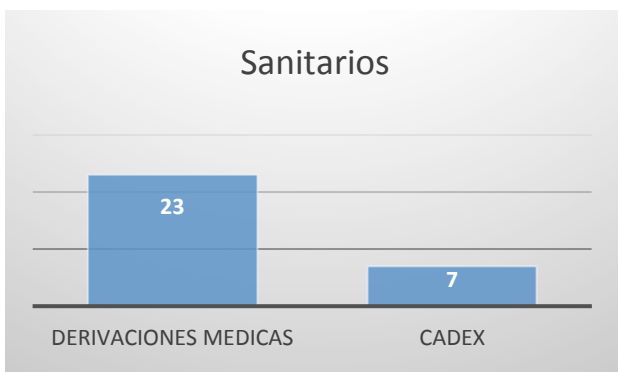


Figura 17: Recursos sanitarios utilizados.

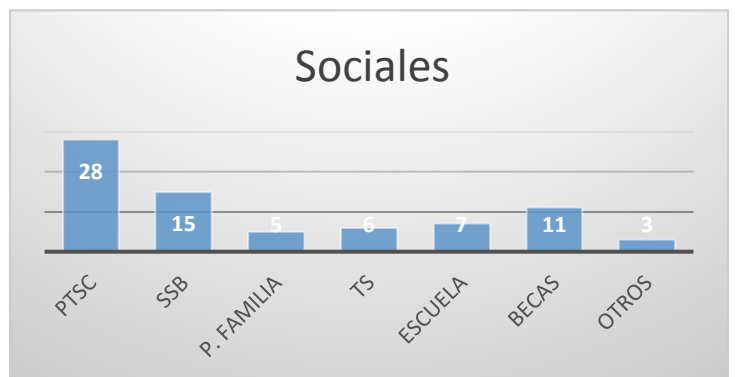


Figura 18: Recursos Sociales utilizados.

Por último, a pesar de no ser un objetivo inicial con el presente estudio, también hemos recogido las pruebas estandarizadas más utilizadas por las orientadoras de este equipo para la ayuda en la detección de las NEAE.

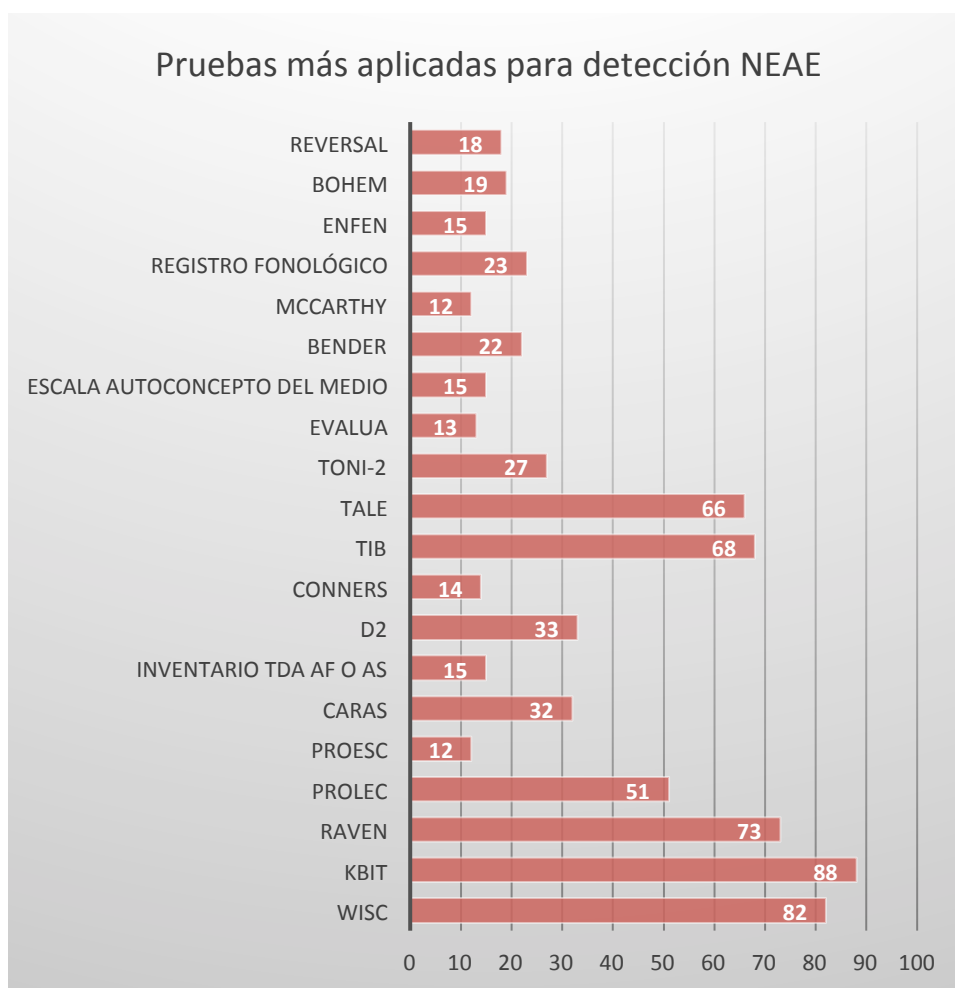


Figura 19: Pruebas estandarizadas para la detección de los ACNEAEs del sector.

Contemplando estos datos, podemos afirmar que son las pruebas estandarizadas que evalúan los *Aspectos Cognitivos* (Kbit, Wisc y Raven) las más utilizadas, independientemente del tipo de demanda que se solicite y del motivo de la misma. Otras pruebas a la que también han recurrido las orientadoras en gran parte de sus intervenciones, son las pruebas para medir el *nivel de competencia curricular (NCC)* utilizando principalmente la prueba de Técnicas Instrumentales Básicas (conocida como TIB de Jose Luis Ramos) y en tercer lugar, las orientadoras han evaluado los *aspectos lingüísticos* para lo que han utilizado principalmente el Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) y la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC).

El resto de pruebas han sido aplicadas en menos de diez de los expedientes es por ello que no aparecen en la gráfica al no ser representativas o destacables.

3. CONCLUSIONES.

En este apartado, describimos las conclusiones derivadas del presente trabajo de investigación. Para ello, en función de los objetivos planteados inicialmente en el estudio empírico desarrollado y de los datos obtenidos podemos referir las conclusiones que más abajo se detallan.

Del análisis de resultados se obtiene un perfil de la población atendida por el EOEP de Alburquerque, el análisis descriptivo de la población de este sector que atiende seis localidades: Alburquerque, La Codosera, Villar del Rey Puebla de Obando, La Roca de la Sierra y San Vicente de Alcántara, así como la frecuencia y porcentaje de ACNEAE, de dichas localidades y el estudio de los casos a lo largo de estos dieciséis años.

Algunas de las conclusiones que pueden extraerse, a partir de los objetivos planteados y de los resultados hallados, son las siguientes:

- Atendiendo al sexo de los alumnos, cuyos expedientes hemos analizado a raíz del estudio realizado, podemos afirmar que son los alumnos de sexo masculino para los que más se solicita la intervención de la orientadora, encontrando una prevalencia mayor de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo varones frente a los de sexo femenino.

De los 241 expedientes analizados, 62 están relacionados con alumnas de sexo femenino un 26% respecto al total, frente a las 179 demandas de alumnos del sexo masculino, el 74%. Analizando el sexo por localidades, en todas y cada una de las localidades estudiadas, hay más acneaes varones que mujeres.

- En cuanto al análisis de demandas por localidades, los resultados obtenidos indican que es en las localidades con mayor número de alumnos donde se realizan mayor número de demandas y en las que escolarizan a menos alumnos, donde por ende se producen menos demandas al EOEP. Sorprende y supone una excepción el CEIP Jiménez Andrade de la localidad de Puebla de Obando porque, pese a ser el segunde centro con menos número de alumnado actualmente (107) es el segundo en el ranquin con más demandas realizadas.

Es el CEIP Ángel Santos Pocostales de la localidad de Alburquerque, el que ha realizado más demandas de intervención al EOEP. Concretamente 66, seguido de las 46 demandas registradas en el CEIP Jiménez Andrade de Puebla de Obando y 45 en el CEIP Pedro Vilallongas Cánovas de San

Vicente de Alcántara. La localidad que ha realizado mayor número de demandas de intervención del EOEP ha sido la localidad de Alburquerque, el CEIP Ángel Santos Pocostales, pese a no ser el centro con mayor número de alumnos. Atendiendo a este dato del número de alumnos/as, concretamente es el CEIP Pedro Vilallonga Cánovas de San Vicente de Alcántara el centro más numeroso, seguido del CEIP Ángel Santos Pocosostales de Alburquerque. En el otro extremo, encontramos el CEIP Sta. María del Prado, de la localidad de La Roca de la Sierra, en el que coincide que es el centro que ha realizado menos demandas en el periodo estudiado y que también es el centro con menor número de alumnado.

- Atendiendo a la fecha de nacimiento de los alumnos/as de este estudio, observamos que en estos dieciséis años, las demandas más numerosas corresponden a alumnos nacidos en el año 1999 (33 demandas), seguidas de las 31 demandas de alumnos/as nacidos en el año 1997 y 31 demandas también de los nacidos en el año 1998. Fechas de nacimientos consecutivas, 1997, 1998 y 1999 con más casos de acneaes.
- Con respecto a la persona o agente educativo que suele realizar la hoja de demanda al EOEP, concluimos que es el tutor/a el principal agente demandante. Este es un dato que esperábamos puesto que es la persona que mejor conoce los puntos fuertes y débiles, a nivel académico, de sus alumnos.
- Son las demandas relacionadas con los casos de riesgo de exclusión social, familias desfavorecidas, minorías étnicas, inmigrantes y/o absentismo las que han generado mayor atención del EOEP de Alburquerque, encontramos 51 demandas de este tipo. Son las NEAE por Condiciones Personales o por Hª Escolar, las más frecuentes con un 28% del total. Estas suponen el 41% en la localidad de Alburquerque. Aquí tenemos que tener presente, como se refirió a lo largo del estudio, que el Centro de Ángel Santos Pocostales de Alburquerque, es un centro de Atención Educativa Preferente, con lo cual, parece lógico que este estudio confirme que entre su población escolar haya un alto porcentaje de alumnos que se encuentre en riesgo de exclusión. Dichos alumnos son los que después van a presentar los perfiles de Compensación Educativa.
- El segundo motivo más frecuente entre las demandas analizadas, son las dificultades en las áreas instrumentales, al encontrar 37 demandas de este tipo. Este dato coincide con el segundo tipo de NEAE asignada por las orientadoras. Tras los alumnos con Condiciones Personales o de Historia Escolar, son las Dificultades Específicas de Aprendizaje, con un 27%, el tipo

de NEAE que en mayor número de informes psicopedagógicos establecen las orientadoras.

- Los datos anteriores indican que han dejado de ser los alumnos con NEE (un 14% de los casos) los únicos que requieren la atención de los orientadores y del resto de recursos personales de los colegios, nos referimos a los maestros especialistas de PT y AL, que cada vez tienen que ampliar el abanico de casos que se encuentran, al necesitar de su atención alumnos de diversa índole.
- Respecto a las NEAE minoritarias en este sector, nos referimos a alumnos con Altas Capacidades (2%), a los alumnos con NEAE por Incorporación Tardía al Sistema Educativo Español (otro 2%), y por último los alumnos con NEAE debido a TDAH (9%) en todos es significativo la prevalencia de casos de niños sobre niñas.
- Con respecto a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que en los últimos años están proliferando mucho, en lo que a la detección y diagnóstico respecta, debemos decir que en este estudio no se ha podido verificar dicho auge. Del total de alumnos con nee en el sector de Albuquerque (33), los casos de TEA (5) solo suponen el 15%, la mayor parte de ellos, el 52% son debidos a Discapacidad Cognitiva, seguido de un 24% de casos por Retraso Madurativo. A esto hay que añadir, que este escaso número de casos encontrados de alumnos con TEA también es debido a que en este estudio se han analizado las demandas realizadas desde el año 2000 hasta el año 2015, de los expedientes que ya se han archivado bien por cambio de etapa a Secundaria o por traslado de localidad del alumno a otro sector, pero no los casos de alumnos que actualmente están cursando la etapa de Infantil y Primaria en los centros del sector, pudiendo existir más alumnos con TEA detectados en los últimos años en las localidades estudiadas y que no hemos recogido en este estudio porque aun no se han archivado sus expedientes en el equipo.
- No se ha producido un incremento en los casos de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con los años, sino en todos los casos una disminución significativa en los niños y niñas nacidos en los años más cercanos a la actualidad.
- La respuesta educativa más recomendada ha sido el refuerzo ordinario y el apoyo de las maestras especialistas de PT, AL o Compensatoria seguido de las Adaptaciones Curriculares Significativas.

- También hay bastantes casos donde tras la intervención del EOEP se decide que no se requiere ningún tipo de respuesta educativa diferente a la ordinaria (61 casos de los 241), por lo tanto un 25% de las demandas terminan con orientaciones y respuestas educativas ordinarias. El resto de Medidas de Atención a la Diversidad (MAD) que se indican en los informes psicopedagógicos son MAD extraordinarias o excepcionales.
- En lo que concierne a los Recursos Educativos como primera medida para los acneaes es frecuente usar los recursos personales del centro, nos referimos a los maestros PT, AL y ATE-Cuidador. Suponen el recurso más utilizado para superar las dificultades del alumnado. Se refleja con un 65% del total frente a otros recursos como ayudas técnicas, materiales u otros recursos.
- Sobre los Recursos No Educativos, se observa un alto número de casos donde no se requiere ningún recurso de este tipo. En el casos de ser necesarios son los de ámbito Social (75 expedientes de los 241) y las derivaciones a Servicios Sanitarios (30 de los 241 expedientes), bien a especialistas médicos o al CADEX.
- Entre las pruebas estandarizadas, son aquellas que evalúan los Aspectos Cognitivos (Kbit, Wisc y Raven) las más utilizadas, independientemente del tipo de demanda que se solicite y del motivo de la misma. Otras pruebas a la que también han recurrido los orientadores en gran parte de sus intervenciones, son las pruebas para medir el nivel de competencia curricular y en tercer lugar, las pruebas relacionadas con la evaluación de los aspectos lingüísticos.

4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

En este apartado que pasamos a detallar, se describen, las limitaciones y las aportaciones del trabajo así como las posibles líneas de intervención que pudieran derivarse del mismo.

Una vez detalladas las conclusiones, hay que añadir que, como todo trabajo de investigación, éste no está exento de limitaciones. Una de ellas es el tamaño y la representatividad de la muestra, lo cual podría constituir una amenaza a la validez externa. Por ello, sería recomendable para las futuras investigaciones realizar este estudio con otros EOEP de Orientación de la región al objeto de establecer posteriormente procedimientos internos conjuntos.

La variabilidad de pruebas de evaluación estandarizadas encontradas entre determinados expedientes y casos similares, han remarcado la necesidad de completar la recogida de datos unificando criterios, agrupando las de características similares. A pesar de ello, no se ha tenido en cuenta a la hora de analizar las mismas, el motivo de evaluación que generaba dicha intervención, es decir, no es lo mismo si el motivo de la evaluación es problemas atencionales, que dificultades de razonamiento o de lenguaje oral y en función de ello si se aplican pruebas estandarizadas que determinen o no si esas sospechas son ciertas. Es por ello que, de querer profundizar en este aspecto, habría que realizar un estudio más exhaustivo de las pruebas aplicadas y de hacerlo, habría que tener en cuenta el motivo de evaluación o la necesidad específica que se pretende confirmar o descartar.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante indagar sobre las diferencias significativas halladas entre los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo de estos Centros de Educación Infantil y Primaria analizados, en comparación con los de los Institutos de Educación Secundaria de la zona. Nos referimos al IES Castillo de Luna de Alburquerque, al IES Joaquín Sama de San Vicente de Alcántara y al IES Sierra de San Pedro de La Roca de la Sierra. Un aspecto interesante que podría ser objeto de estudio es la diferencia en la organización de la respuesta educativa, en la gestión de los recursos personales y materiales así como en las Medidas de Atención a la Diversidad llevadas a cabo.

Igualmente, sería conveniente en próximas investigaciones seleccionar un tipo de déficit o de necesidad específicas de apoyo educativo y hacer estudio longitudinal, por ejemplo del TDAH, así como determinar cuántos alumnos con TDAH son de cada tipo, dado que las necesidades y respuesta educativa difieren en casos por ejemplo de predominio inatento frente a los de impulsividad y/o hiperactividad.

Igualmente para futuras investigaciones, sería interesante determinar si los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje lo son debido a inteligencia límite, dificultades en la lectura, dificultades en la escritura, dislexia, dificultades lógico-matemáticas o en otras áreas.

La multitud de datos registrados y resultados obtenidos permiten mayor variedad de análisis estadísticos que ayudarían a comprender con mayor profundidad la interrelación de los diferentes aspectos entre sí. No obstante, no se han realizado por no ser éste un objetivo del presente estudio, quedando pendiente de cara a futuras publicaciones científicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguado Odina, T. (1996). Educación multicultural. Su teoría y su práctica. Cuadernos de la UNED: Madrid.
- Aguado Odina, T. (2002). Educación y Cultura. En Jiménez Frías, R y Aguado Odina, T. *Pedagogía de la diversidad. Unidades Didácticas*. UNED: Madrid, 243-291.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 22-25.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1995-2010). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arancibia, V. (1986). Diagnóstico psicoeducacional. *Revista de Tecnología Educativa*, 9, 21-24.
- Bausela Herreras, E. (2005). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de educación (versión digital)*.
- Bisquerra Alzina, R. (1992). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En Bisquerra, R. y Álvarez, M. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 331-351.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Barcelona: Agora Digital.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). La competencia emocional. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis, 69-83.

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Carney, C.G. y Kahn, K.B. (1984). Building competencies for effective cross-cultural counseling: A developmental view. *Counseling Psychologist*, 12 (1), 11-119.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50, 171-185.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Catalina, J., Fraile, A., Arias, B. y Gutiérrez, L. (2011). Diferencias en autoconcepto físico en escolares de primaria y secundaria. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. 5359-5373.
- Circular, de 23 de septiembre de 2014, de la Secretaría General de Educación, que informa de la normativa vigente para la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, de Atención Temprana y Específicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura para el curso 2014/2015. Mérida.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación, 2ª Edición vol 2. Psicología de la Educación Escolar*. Alianza.
- Coma, R., Álvarez L. (2005). "Técnicas e Instrumentos de Evaluación Psicopedagógica" en Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (coord.) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao.
- Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (Currículo LOE). *DOE*, 50, 3 de mayo de 2007.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (Currículo LOMCE). *DOE*, 114, 16 de junio de 2014.
- Decreto 228/2014, de 14 de octubre, que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Mérida: *DOE*, 202, 21 de octubre de 2014.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana, pp.34.

- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (1).
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992-2000). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 359-374.
- García, R., Ortega, N. A., y Rivera, A. M. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9 (32).
- Guay, F., Pantano, H. y Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
- Instrucción 26/2010, de 10 de septiembre, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, Equipos de Atención Temprana, Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos y Equipos Específicos de Atención al Alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Mérida.
- Instrucción 33/2012 de la Secretaría General de Educación sobre determinados aspectos de la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales, de atención temprana y específicos de la comunidad autónoma de Extremadura. Mérida.
- Instrucción 2/2015 de la Secretaria General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre Atención a la Diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, del 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Mérida.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Orientación y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEX). Mérida: *DOE*, 47, 9 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Madrid: *BOE*, 106, 4 de mayo de 2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Madrid: *BOE*, 295, 10 de diciembre de 2013.
- MEC (1996). *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid.
- MEC (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de Educación Primaria. Madrid: *BOE*, 52, 1 de marzo de 2014.
- Orden, de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: *BOE* 47, 23 de febrero de 1996.
- Orden, de 24 de febrero de 2005, por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: Generales, Específicos y de Atención Temprana, en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Mérida: *DOE*, 30, 15 de marzo de 2005.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Ramos Sánchez, J.L. (1999). Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. Recuperado el 5 de junio de 2016 de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>
- Repetto Talavera, E. (1994). *Programa de exploración y planificación de la carrera y el empleo* (E.P.C.P.).
- Repetto Talavera, E. (2001). La Orientación Inter-cultural: Problemas y perspectivas. *Agora Digital*. Nº. 2, (Ejemplar dedicado a: Los retos de la Orientación en el Sistema Educativo), 1-14.
- Repetto Talavera, E. (2002). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. UNED.
- Repetto Talavera, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (Vol. I): Marco conceptual y metodológico*. UNED.
- Repetto Talavera, E. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (Vol II): Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*.
- Rodríguez Dieguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. *Una perspectiva desde la reforma educativa*, 8, 125-143.

- Rodríguez Moreno, M. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Santana Vega, L. y Santana Bonilla, P. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 59-77.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambias las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Soriano, M. (2005). La investigación en dificultades de aprendizaje: Un análisis documental. *Revista de Neurología*, 41, 550-555.
- Sue, D.W. et al. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *Counseling Psychologist*, 10, 45-52.
- Sue, S. S. y Zane, N. W. S. (1987). The role of culture and cultural techniques in psychotherapy: A critique and reformulation. *American Psychologist*, 42, 37-45.
- Vélaz de C. y Ureta, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Aljibe: Granada.

6. ANEXOS.

Anexo 1: Hoja de demanda según la nueva Instrucción 2/2015.

HOJA DE DEMANDA
(SOLICITUD DE INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN
ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE EOEP/DO)

Esta hoja de demanda deberá ser remitida, por el tutor/a del alumno/a o la persona que la formule, a Jefatura de Estudios o a la Dirección del centro educativo.

Fecha de cumplimentación: _____ Curso Escolar: _____

DEMANDA FORMULADA POR:

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> Centro Escolar/ Localidad: |
| <input type="checkbox"/> Profesional del centro que formula la demanda (nombre y apellidos): |
| <input type="checkbox"/> Padres/tutores legales (nombre y apellidos): |
| <input type="checkbox"/> Otros (especificar): |

1.- DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A

| | |
|---|--|
| Nombre y Apellidos: _____ | |
| F. nacimiento: _____ | Edad: _____ |
| Nº hermanos: _____ | Lugar que ocupa: _____ |
| Padre/tutor legal: _____ | |
| Madre/tutora legal: _____ | |
| Domicilio: _____ | |
| Localidad: _____ | C. Postal: _____ |
| Provincia: _____ | Teléfono: _____ |
| Etapa educativa: _____ | Curso: _____ |
| Curso de inicio de la escolarización: _____ | |
| Curso en el que se escolarizó en el centro: _____ | |
| Repetición/es | __NO __SI Indicar curso/s: _____ |
| Incidencias escolares significativas | |
| | |

| Circunstancias relevantes y significativas del entorno familiar | |
|---|-------------------------------|
| | |
| Informes previos | |
| __NO | |
| __SI | Fecha:_____ __Psicopedagógico |
| | __Médico: |
| | __Otros: |
| <p>** Se deberá adjuntar informes previos (psicopedagógico, médico, psicológico...) que puedan tener relación con la valoración planteada.</p> | |

2.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

| |
|--|
| Nombre del centro: _____ |
| Dirección: _____ |
| Localidad: _____ C. Postal: _____ |
| Teléfono: _____ Fax: _____ Correo electrónico: _____ |

RECURSOS PERSONALES DEL CENTRO

Cuenta con

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| PT | <input type="checkbox"/> |
| AL | <input type="checkbox"/> |
| EC | <input type="checkbox"/> |
| ATE | <input type="checkbox"/> |
| ILSE | <input type="checkbox"/> |
| ORIENTADOR/A | <input type="checkbox"/> |
| PTSC | <input type="checkbox"/> |
| EDUCADOR SOCIAL | <input type="checkbox"/> |
| OTROS (especificar): _____ | |

MEDIDAS COMPLEMENTARIAS RECIBIDAS POR EL ALUMNO/A:

Intervención (Servicio público / privado) fuera del centro NO SI
 (especificar): _____

Recibe becas / ayuda en la actualidad: NO SI
 (especificar): _____

3.- ACTUACIONES REALIZADAS PARA INTENTAR DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO/A:

(Marque con una X la/s que corresponda/n)

- Organización flexible de espacios, tiempos, recursos humanos y materiales. Concretar:
- Refuerzo educativo en el grupo ordinario.
 Áreas: _____
 Sesiones semanales: _____
- Agrupamiento flexible.
- Desdoblamiento de grupo.
- Programas grupales de refuerzo y/o recuperación de materias y asignaturas.
- Programa de apoyo al alumno/a de educación primaria que promociona, dentro de la etapa, con aprendizajes no alcanzados.
- Plan de recuperación al alumno/a de educación primaria que permanece un año más en el mismo curso.
- Programa de refuerzo al alumno/a de educación secundaria que promociona, dentro de la etapa, con materias suspensas.
- Plan personalizado de recuperación para el alumnado de educación secundaria que permanezca un año más en el mismo curso.
- Adecuaciones metodológicas:
- ___ Trabajo colaborativo en grupos heterogéneos
- ___ Tutoría entre iguales
- ___ Aprendizaje por proyectos
- ___ Otros: _____
- Adecuación de los tiempos y adaptación de los instrumentos o procedimientos de evaluación.
- Medidas curriculares de profundización de contenidos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje. Concretar:
- Oferta de materias optativas (Educación Secundaria).
- Actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia. Concretar:
- Acción tutorial y orientación educativa, académica y profesional.
- Permanencia de un año más en el mismo curso
- OTRAS (INDICAR):**

Breve valoración de lo que ha supuesto la adopción de las medidas anteriormente marcadas:

4.- ESPECIFIQUE EN QUÉ ÁMBITO SOLICITA LA INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL E.O.E.P/D.O

(Marque con una X el que corresponda)

- Intervención psicopedagógica por indicadores de necesidades educativas especiales.
- Intervención psicopedagógica por indicadores de dificultades específicas de aprendizaje.
- Intervención psicopedagógica por indicadores de trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
- Intervención psicopedagógica por indicadores de altas capacidades intelectuales.
- Intervención psicopedagógica por incorporación tardía al sistema educativo español
- Intervención psicopedagógica por indicadores de condiciones personales o de historia escolar.
- Otros (especificar):

5.- DESCRIBA CON LA MAYOR CLARIDAD POSIBLE LA CAUSA QUE MOTIVA LA INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL E.O.E.P/D.O

** Es prescriptivo para la intervención psicopedagógica adjuntar nivel de competencia curricular en las áreas instrumentales y estilo de aprendizaje del alumno/a.

Anexo 2: Antigua hoja de demanda del EOEP.

DEMANDA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
CURSO _____

CENTRO: _____ **LOCALIDAD:** _____

| | |
|--|--|
| ALUMNO-A: _____ | Fecha nacimiento: _____ |
| Nivel académico actual: _____ | Inicio de su escolarización en el Centro: _____ |
| ¿Ha repetido curso? : _____ | ¿Cuál? : _____ |
| ¿Asiste con regularidad?: _____ | |

1. Motivos por los que demanda la evaluación psicopedagógica.

2. Describa las áreas y/o aspectos en los que presenta mayores dificultades.

| | |
|---|---|
| Área de Socialización | |
| Motivación | |
| Área de Comprensión General y Razonamiento | |
| Área de Psicomotricidad | |
| Áreas de aprendizaje | Aspectos Lingüísticos: Comprensión Oral - Expresión Oral - Lectura – Escritura... |
| | Aspectos Lógico-Matemáticos: Clasificación – Seriaciones – Numeración – Operaciones – Resolución de Problemas... |

3.- Medidas que ha adoptado hasta el momento para la solución del problema y los resultados que dieron.

4.- Aspectos positivos que destacaría en el alumno-a.

5.- Aspectos socio - familiares (este apartado es de interés para determinar la conveniencia de la intervención de Técnico de Servicios a la Comunidad del E.O.E.P.):

COLABORACIÓN FAMILIAR:

Nula Puntual Frecuente Muy Colaboradora

GRUPO SOCIAL DE PERTENENCIA:

Minoría Étnica Inmigrante Desventaja Social

ASPECTOS PROBLEMÁTICOS

Higiene Aspecto Físico Alimentación Sueño Puntualidad

Absentismo Material Escolar Otros:

6.- Otros datos que consideras de interés (personales, médicos, de escolarización, etc)

7.- ¿Qué esperas de la actuación del EOEP? Y ¿Qué expectativas tienes sobre el progreso del alumno?

TUTOR-A: _____ **FECHA ACTUAL:** _____

Anexo 3: Modelo Informe Psicopedagógico. Anexo VIII de la Instrucción 2/2015.

GOBIERNO DE EXTREMADURA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

**EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

Dirección
Código postal, localidad y provincia
Teléfono/s y Fax
Correo electrónico

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

-Confidencial-

CENTRO:

LOCALIDAD:

FECHA DE REALIZACIÓN DEL INFORME:

Este dictamen tiene carácter confidencial, siendo responsable de su guarda y custodia la unidad administrativa en la que queda depositado el expediente (DECRETO 228/2014 de 14 octubre, artículo 23, apartados 1, 2 y 3). La información recogida tiene como única finalidad el ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades del alumno/a, constata la situación actual y debe revisarse al finalizar la etapa educativa y siempre que se produzcan cambios significativos en las necesidades del alumno/a.

EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA / DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DE _____ con objeto de dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo y determinar la propuesta curricular más adecuada para el alumno/a _____, emite el siguiente:

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO/A

Nombre y Apellidos: _____

F. nacimiento: _____ Edad: _____

Nº hermanos: _____ Lugar que ocupa: _____

Padre/tutor legal: _____

Madre/tutora legal: _____

Domicilio: _____

Localidad: _____ C. Postal: _____

Provincia: _____ Teléfono: _____

Centro educativo: _____

Etapa educativa: _____ Curso: _____

2.- MOTIVO DE LA DEMANDA O DERIVACIÓN

3.- DATOS RELEVANTES DE LA HISTORIA DEL ALUMNO/A

- 3.1.- Historia personal, familiar y social (características de su desarrollo personal y social, aspectos médicos y psicológicos relevantes....)**
- 3.2.- Contexto escolar e historia educativa**

4.- DATOS RELEVANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES CURRICULARES**4.1.- Técnicas/ Instrumentos utilizados****4.2.- Competencia curricular****4.3.- Actitud del alumno/a ante el proceso de enseñanza-aprendizaje y estilo de aprendizaje****5.- SÍNTESIS DEL PROCESO** (Para la definición de necesidades específicas de apoyo educativo, debemos remitirnos al Capítulo III del Decreto 228/2014 de 14 de octubre)

El alumno/a _____

presenta necesidades específicas de apoyo educativo por

6.- IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y RESPUESTA EDUCATIVA**6.1.- Necesidades educativas derivadas de sus necesidades específicas de apoyo educativo****6.2.- Recursos personales****6.3.- Recursos materiales****7.- ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA CURRICULAR****8.- ORIENTACIONES A LA FAMILIA** (En este apartado se recogerá un breve resumen de las orientaciones entregadas a la familia)**9.- PROPUESTA DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN**

10.- BREVE JUSTIFICACIÓN PARA LA SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE ALGUNAS MEDIDAS ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (Este apartado se cumplimentará solamente cuando se solicite la autorización de una medida específica)

En _____, a _____ de _____ de 2_____

| | | |
|------------------|--|--|
| Sello del EOEPDO | Nombre y firma Fdo: _____ | Nombre y firma Fdo: _____ |
|------------------|--|--|

(Nombre y firma del profesional/es que han intervenido)

Los datos contenidos en este Informe Psicopedagógico-que debe permanecer archivado en el Expediente Académico del alumno/a en tanto mantenga su vigencia y ser remitido, junto con éste, en caso de traslado oficial de centro escolar-, son estrictamente confidenciales, están recogidos –con autorización de los padres o tutores legales- con la única finalidad de ajustar la ayuda psicopedagógica a sus necesidades educativas, y sólo reflejan su situación en el momento actual.

Anexo 4: Modelo Informe de Compensación Educativa. Anexo IV Instrucción 2/2015.

GOBIERNO DE EXTREMADURA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Dirección
Código postal, localidad y provincia
Teléfono/s y Fax
Correo electrónico

**INFORME DE COMPENSACIÓN
EDUCATIVA
-Confidencial-**

Este informe tiene carácter confidencial, siendo responsable de su guarda y custodia la unidad administrativa en la que queda depositado el expediente (DECRETO 228/2014 de 14 octubre, artículo 23, apartados 1, 2 y 3). La información recogida tiene como única finalidad el ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades del alumno/a, constata la situación actual y debe revisarse al finalizar la etapa educativa y siempre que se produzcan cambios significativos en las necesidades del alumno/a.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| CENTRO: | | | |
| Localidad / Municipio | | | |
| Tutor | | | |

| | | | |
|--------------------|--|-----------------|--|
| ALUMNO/A: | | | |
| Nombre y Apellidos | | | |
| F. nacimiento | | | |
| Nº hermanos | | Lugar que ocupa | |
| Padre/tutor legal | | | |
| Madre/tutora legal | | | |
| Domicilio | | | |
| Localidad | | Código Postal | |
| Municipio | | Teléfono | |

| | | | | |
|-------|--------------------------------------|--------|--|--------|
| Etapa | <input type="radio"/> Educ. Primaria | Curso: | <input type="radio"/> Educ. Secundaria | Curso: |
|-------|--------------------------------------|--------|--|--------|

2. INDICADORES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

| <input type="radio"/> Primer Informe | <input type="radio"/> Revisión | OBSERVACIONES |
|---|--------------------------------|----------------------|
| <input type="radio"/> Desfase escolar significativo , con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado. | | |
| <input type="radio"/> Integración tardía en el sistema educativo español: <input type="radio"/> Desconocimiento Lengua Castellana | | |
| <input type="radio"/> Situación de desventaja socioeducativa (especificar): <input type="radio"/> Minorías étnicas | | |
| <input type="radio"/> Dificultades de inserción educativa en el ámbito escolar: <input type="radio"/> Escolarización irregular | | |
| <input type="radio"/> Absentismo escolar : | | |
| <input type="radio"/> Otra problemática (especificar): | | |

| Alumnado de integración tardía en el sistema educativo español. | | | |
|--|--|----------------------------|--|
| Nacionalidad | | Lengua de origen | |
| Fecha de llegada a España | | Fecha de alta en el Centro | |
| Escolarizado en su país de origen: <input type="radio"/> NO <input type="radio"/> SI | | Años de escolarización | |

| TECNICAS EMPLEADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS | | | |
|--|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| | Entrevista familiar | | Registro de competencia curricular |
| | Entrevista tutor/a | | Prueba psicopedagógica : |
| | Entrevista profesores especialistas | | |

3. DATOS RELATIVOS AL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN

| HISTORIAL ESCOLAR: ESCOLARIZACIÓN ANTERIOR (dos últimos cursos) | | | | |
|---|--|-----------|-------|-------|
| Curso académico | Centro | Localidad | Etapa | Nivel |
| | | | | |
| Medidas adoptadas | <input type="radio"/> Repetición de curso <input type="radio"/> Apoyo en áreas/materias instrumentales <input type="radio"/> Otros (especificar): | | | |
| Curso académico | Centro | Localidad | Etapa | Nivel |
| | | | | |
| Medidas adoptadas | <input type="radio"/> Repetición de curso <input type="radio"/> Apoyo en áreas/materias instrumentales <input type="radio"/> Otros (especificar): | | | |

| Tipo de Apoyos Educativos recibidos | | | |
|---|------------------------------------|--|-----------------------------------|
| Materias en las que ha sido apoyado: | | | |
| | Profesor de Compensación Educativa | | Profesor de Pedagogía Terapéutica |
| | Tutor/a | | Profesor de Audición y Lenguaje |
| Nº de Sesiones semanales: | | | |
| | Dentro del aula | | De manera individual |
| | Fuera del aula | | En pequeño grupo |

Incidencias significativas en su escolarización (Cambios de centro...)

| | Nivel curricular competencia curricular | | | |
|--|--|------|-------|------|
| | | Bajo | Medio | Alto |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Desfase curricular global:

| Aspectos instrumentales básicos: | Nivel de adquisición | | | Observaciones |
|----------------------------------|----------------------|-------|------|---------------|
| | Bajo | Medio | Alto | |
| Lectura mecánica | | | | |
| Comprensión lectora | | | | |
| Escritura (grafía, ortografía) | | | | |
| Expresión escrita | | | | |
| Comprensión oral | | | | |
| Expresión oral | | | | |
| Organización de ideas | | | | |
| Operaciones y cálculo | | | | |
| Resolución de problemas | | | | |

| Estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses: (Describir brevemente) |
|--|
| Motivaciones (hacia las tareas de aula, tipos de refuerzo que le estimulan más;....) |
| |
| Atención (capacidad de concentración, distracciones,....) |
| |
| Estrategias de Aprendizaje (reflexivo, impulsivo, planificador, actúa por ensayo-error,....) |
| |

| |
|---|
| Preferencias de agrupamiento (individual, pequeño grupo, gran grupo,....) |
| Áreas y Actividades que prefiere |
| Áreas y Actividades que rechaza |
| Resistencia ante la frustración |

Contexto Escolar (indicar sólo aquellos aspectos relevantes para la intervención educativa)

Actitud ante los diversos agrupamientos

Actitud con los compañeros

Actitud con los adultos

Aceptación de las normas

Actitud de los compañeros hacia él/ ella

Otros aspectos relevantes

4. DATOS DEL CONTEXTO FAMILIAR

La unidad familiar del alumno está compuesta por:

| Parentesco | Nombre | Edad | Ocupación | Estudios |
|------------|--------|------|-----------|----------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

DINÁMICA SOCIOFAMILIAR QUE PUEDA INFLUIR EN LA SITUACIÓN ACADÉMICA

(Pautas educativas, estimulación en aprendizajes, expectativas... organización familiar, colaboración familia escuela, atención de los servicios sociales)

DATOS SOCIOECONÓMICOS (Ingresos, datos de vivienda, otras ayudas o subvenciones...)

5. ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA

Áreas o materias en las que recibirá apoyo específico:

Determinación de medidas de atención educativa propuestas

- Compensación educativa interna. (especificar cuáles).
 - Precisa de actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos.
 - Precisa de actividades de apoyo dirigidas a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
 - Precisa de otras actividades que contribuyan a la mejora de la atención a las necesidades de compensación educativa del alumnado del centro:
 - o Actividades de apoyo dirigidas a mejorar los hábitos de trabajo y motivación
 - o Actividades de apoyo para mejorar su integración socioafectiva en el grupo/aula
 - o Otros (especificar):

- Compensación educativa externa (especificar cuáles).
 - Actividades dirigidas a favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización (seguimiento y control del absentismo escolar, visitas a familias y coordinación con equipos de trabajo social del entorno).
 - Actividades complementarias y extraescolares dirigidas a favorecer la inserción del alumno con necesidades de compensación educativa (programas de apoyo a la realización de tareas escolares, talleres de juegos, talleres de animación a la lectura, talleres de teatro, de actividades plásticas y deportivas,...).
 - Actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer la participación en el centro del alumnado en situación de desventaja y de sus familias (escuela de padres...)

Medidas adoptadas/ Datos del apoyo:

Profesorado implicado (según el caso) y actuaciones que debe realizar:

| | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Tutor/a | |
| <input type="radio"/> Orientador/a | |
| <input type="radio"/> P.T. de Servicios a la Comunidad | |
| <input type="radio"/> Educador/a Social | |
| <input type="radio"/> Maestro/a de compensación educativa | |
| <input type="radio"/> Otros (especificar) | |

6. ORIENTACIONES PARA LA RELACIÓN CON LA FAMILIA

En a de de 20

| | | |
|---------------------------|----------------------|---|
| El/La Orientador/a | El/La tutor/a | El/La maestro/a compensación educativa |
| Fdo.: | Fdo.: | Fdo.: |

| | | |
|--|---------------------------------|-------------------------|
| El/la Profesor/a de Servicios Técnicos a la Comunidad – Educador Social | VºBº del Jefe/a Estudios | Sello del Centro |
| Fdo.: | Fdo.: | |

Anexo 5: Modelo Informe Socioeducativo y familiar. Anexo XVIII de la Instrucción 2/2015.

GOBIERNO DE EXTREMADURA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Dirección
Código postal, localidad y provincia
Teléfono/s y Fax
Correo electrónico

INFORME SOCIOEDUCATIVO
-Confidencial-

Este informe tiene carácter confidencial, siendo responsable de su guarda y custodia la unidad administrativa en la que queda depositado el expediente (DECRETO 228/2014 de 14 octubre, artículo 23, apartados 1, 2 y 3). La información recogida tiene como única finalidad el ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades del alumno/a, constata la situación actual y debe

revisarse al finalizar la etapa educativa y siempre que se produzcan cambios significativos en las necesidades del alumno/a.

INFORME SOCIOEDUCATIVO Y FAMILIAR

ALUMNO/A:

Centro educativo: _____

Curso: _____ Tutor/a: _____

Domicilio: _____ Localidad: _____ Teléfono: _____

MOTIVO DE DEMANDA

Motivo: _____

Solicitada por: _____

COORDINACIÓN CON OTROS PROFESIONALES

| | DATOS |
|---|-------|
| Servicios Sociales de Base | |
| Programa de Familia | |
| Servicios educativos (UPE, Inspección Equipos específicos...) | |
| Servicios sanitarios (Pediatra, SMI...) | |
| Asociaciones | |
| Otros: | |

- **ASPECTOS SOCIOFAMILIARES Y EDUCATIVOS:**

DATOS DE LA UNIDAD DE CONVIVENCIA

| Parentesco | Nombre | Edad | Ocupación | Estudios |
|------------|--------|------|-----------|----------|
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |

Otros miembros que conviven en la unidad familiar: _____

Otros datos de interés: _____

Antecedentes familiares, personales y clínicos: _____

NECESIDAD ESPECÍFICA QUE PRESENTA:

| | | |
|---|--|---|
| Alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español: | <input type="checkbox"/> Desfase curricular significativo | |
| | <input type="checkbox"/> Desconocimiento del castellano | |
| | <input type="checkbox"/> Desfase curricular y desconocimiento del castellano | |
| Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar: | <input type="checkbox"/> Riesgo de exclusión por factores sociofamiliares y económicos | <input type="checkbox"/> Escolarización desajustada por frecuentes cambios de domicilio |
| | <input type="checkbox"/> Pertenencia a minorías étnicas | <input type="checkbox"/> Situaciones de violencia de género y/o familiar |
| | <input type="checkbox"/> Situación desfavorable de salud del alumno o alumna | <input type="checkbox"/> Acoso escolar |
| | <input type="checkbox"/> Absentismo escolar | <input type="checkbox"/> Maltrato o abuso de menores |
| | <input type="checkbox"/> Medidas de protección y/o tutela | <input type="checkbox"/> Inmigrante |
| | <input type="checkbox"/> Otras razones de urgencia personal, familiar y/o social: | |
| Otro tipo de NEAE: | | |
| Atención específica debida a otras circunstancias: | | |

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO

Descripción del alumno: _____

Autonomía e independencia personal: _____

Habilidades de relación: _____

| |
|---|
| <p>DATOS DE ESCOLARIZACIÓN (<i>ACNEAE, repetición, absentismo, escolarización discontinua, desfase curricular, rendimiento académico...</i>)</p> |
| |

| |
|---|
| <p>DINÁMICA SOCIOFAMILIAR(<i>Pautas educativas, estimulación en aprendizajes, expectativas, organización familiar, colaboración familia escuela, atención de los servicios sociales</i>)</p> |
| |

| |
|--|
| <p>DATOS ECONÓMICOS Y DE LA VIVIENDA (<i>Ingresos mensuales, datos de vivienda, otras ayudas o subvenciones...</i>)</p> |
| |

- ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INTERVENCIÓN:

| |
|--|
| <p><u>ACTUACIONES PREVIAS REALIZADAS PARA RESOLVER LA SITUACIÓN</u></p> |
| |
| <p><u>TÉCNICA/S EMPLEADA/S PARA LA VALORACIÓN</u></p> |
| |
| <p><u>INTERVENCIÓN: ACTUACIONES REALIZADAS</u></p> |
| |
| <p><u>RECOMENDACIONES PARA EL SEGUIMIENTO</u></p> |
| |

En _____ a _____ de ____ de 201

Fdo.

Técnico/a de Servicios a la Comunidad / Educador/a Social