



**Universitat de les
Illes Balears**

**Títol: ANÀLISI DEL MODEL ORIENTADOR
ACTUAL DES DEL PARADIGMA DE RESPOSTA A
LA INTERVENCIÓ (RTI)**

NOM AUTOR: *Laura Ramón Francia*

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del professorat

(Especialitat d'orientació educativa)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2017/2018

Data 4/05/2018

Signatura de l'autor

Nom Tutor del Treball: *Begoña de la Iglesia Mayol*

Signatura Tutor

Acceptat pel Director del Màster Universitari de _____ **Signatura**

ANÀLISI DEL MODEL ORIENTADOR ACTUAL DES DEL PARADIGMA DE RESPOSTA A LA INTERVENCIÓ (RTI)

Resum

Aquest treball neix de l'interès cap a la intervenció en les dificultats d'aprenentatge des del departament d'orientació de les escoles. Al llarg del treball es fa un estudi d'aspectes relacionats amb les lleis d'orientació educativa, del rol de l'orientador al centre, de l'avaluació psicopedagògica i de les dificultats d'aprenentatge, especialment, de les competències de lectura i escriptura al nostre sistema educatiu fent especial menció del model tradicional d'avaluació psicopedagògica i presentant una proposta integradora: El model de resposta a la intervenció (RTI).

Partint d'aquests continguts teòrics i de l'estudi dels documents del Servei d'Atenció a la Diversitat de les Illes Balears, fent servir entrevistes i pautes d'observació aplicades al departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma, s'ha realitzat una anàlisi del model actual des del paradigma de Resposta a la Intervenció i de les similituds i diferències entre el model orientador tradicional i el model preventiu formulat.

La conclusió d'aquesta anàlisi mostra la tendència a decantar-se pel model d'avaluació psicopedagògica tradicional que en totes les seves fases, es realitza de forma individual i se centra en el problema i en les dificultats. En canvi, es proposa el model de resposta a la intervenció que es un model preventiu, inclusiu, més proper a l'aula i col·laboratiu com a model que evita la perpetuació de les dificultats d'aprenentatge i promou l'èxit educatiu.

Paraules clau: Dificultats d'aprenentatge, avaluació psicopedagògica, departament d'orientació de secundària, model orientador tradicional, model de resposta a la intervenció (RTI).

ÍNDEX

1. Introducció	1
1.1 Objectius: què aporta el meu treball	2
2. Estat de la qüestió	2
2.1 Marc legislatiu de l'orientació educativa	2
2.2. El rol de l'orientador	4
2.3 L'avaluació psicopedagògica des d'una perspectiva "tradicional"	5
2.3.1 Les dificultats d'aprenentatge: Les competències de lectura i escriptura.....	8
2.4 Cap a una resposta integradora: Model RTI.....	10
2.4.1 Discrepàncies respecte el model RTI.....	14
3. Disseny metodològic	15
4. Desenvolupament de la proposta	18
4.1 Entrevista al departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.	19
4.2 Entrevista als tutors de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.	24
4.3 Pauta d'Observació de la intervenció en el departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.....	30
4.4 Anàlisi dels documents per a l'elaboració de l'informe individual de seguiment.....	34
5. Discussió:.....	37
6. Conclusions.....	38
Referències bibliogràfiques.....	41
ANNEXOS.....	45
ANNEX 1. Entrevista al departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.....	45
ANNEX 2. Entrevista als tutors de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca	54
ANNEX 3. Pauta d'Observació de la intervenció en el departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.	62

1. Introducció

Les dificultats d'aprenentatge, presents de forma constant al departament d'orientació de les escoles, són un dels factors que causen el fracàs escolar en nins i adolescents. Per aquest motiu, s'ha fet una recerca del model orientador que hem tingut des del segle XX fins al dia d'avui, amb l'objectiu de proposar un model d'èxit, per tal de millorar les competències que influeixen en el diagnòstic de les dificultats d'aprenentatge (DEA) i així augmentar l'èxit educatiu.

Pel que fa al marc teòric s'ha considerat adient plasmar les lleis d'orientació educativa més properes, fent-ne una comparació des de les primeres fins a les més recents. També es distingeixen els diferents rols d'orientador, per tal d'identificar el tipus de pràctica que es realitza dins l'escola i sobre la intervenció que es du a terme. Finalment, s'han introduït dos models diferents, el model d'avaluació psicopedagògica des d'una perspectiva "tradicional" i el model de resposta a la intervenció (model RTI).

Per aplicar tots aquests continguts a l'anàlisi del model orientador actual des del paradigma RTI s'ha fet una recollida de dades de dues orientadores, de cinc professors que són tutors a secundària, d'un mestre de suport d'audició i llenguatge i d'una mestra de pedagogia terapèutica. La recollida d'informació s'ha fet a través de diferents instruments: una pauta d'observació, entrevista a les orientadores i entrevista als tutors-professors. També s'ha realitzat una anàlisi dels documents del Servei d'atenció a la diversitat des del paradigma RTI juntament amb la informació recollida. Per facilitar l'anàlisi, cada instrument s'ha dividit en quatre categories: demanda, resposta a la demanda, diagnòstic i intervenció.

És així com, des del paradigma de Resposta a la intervenció (RTI) es farà una anàlisi del model orientador actual a una l'escola concertada i es podran identificar les diferències entre un model i l'altre. Tenint com a principi que la finalitat és aconseguir una escola de qualitat, inclusiva i compleixi amb els requisits d'atenció a la diversitat.

1.1 Objectius: què aporta el meu treball

- Presentar el model RTI com un dels models orientadors que augmenta les taxes d'èxit escolar.
- Analitzar el departament d'orientació d'una escola a partir del model RTI i veure les similituds i diferències que es contemplen.
- Comparar el model orientador tradicional amb un model preventiu fonamentat en el model de Resposta a la Intervenció (RTI)

2. Estat de la qüestió

2.1 Marc legislatiu de l'orientació educativa

L'orientació es reconeix com a disciplina al segle XX, segons Del Ríó i Martínez (2007), es tracta d'un conjunt de teories que afavoreixen la creació d'unes bases metodològiques que ens permeten planificar, portar un seguiment i avaluar la intervenció psicopedagògica de la forma més adient en funció dels factors evolutius, socials i personals.

Per a Bisquerra, l'orientació psicopedagògica “es un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (2006, p.10)

Especialment, el treball se centra amb l'orientació educativa des dels anys noranta on la Llei d'Ordenació General del sistema educatiu (1990) estableix la creació de serveis especialitzats en orientació educativa, psicopedagògica i professional. A la LOGSE, l'orientació es presenta com la clau per a millorar la qualitat de l'educació i com diu a l'article 60, es normalitza que l'activitat orientadora regularà la funció docent i s'implantarà en les administracions educatives.

Així, l'orientació s'integra des de la perspectiva curricular actuant a diferents nivells: acció tutorial, organització i coordinació a cada centre en el

departament d'orientació i, a més, assessorament i suport extern exercit pels equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP).

Amb el real decret 929 de 1993, es varen crear departaments d'orientació en tots els centres d'educació secundària, infantil i primària. En canvi, l'educació especial va anar a càrrec dels EOEP per concurs o per oposició (Núñez del Río, M^a., Carpintero, E., García, M.; Serrano, S. i Ordóñez, X. ,2011).

Segons aquests autors, la dificultat va ser dur a la pràctica tot allò que exposa la teoria i que encara no s'ha aconseguit, ja que, les lleis que han vingut a continuació de la LOGSE no inclouen grans canvis en el plantejament de l'orientació educativa (LOPEG, 1995; LOCE, 2002).

Actualment a la LOE (2006) la labor orientadora té diferent aplicació en funció de la comunitat autònoma, malgrat les diferències, totes les comunitats han d'apostar per a una educació de qualitat que promogui criteris d'equitat i atenció a la diversitat.

Com a principis d'orientació educativa es consideren adients els plantejats per Miller el 1971 que es troben a Núñez del Río e tal (2011). Aquests principis són els següents:

- L'orientació és un servei per a tot l'alumnat.
- S'ha de centrar a totes les edats i alumnes.
- S'ha de plantejar a tots els nivells de desenvolupament de l'alumne i també ha d'estimular el desenvolupament d'un mateix.
- És una tasca cooperativa on es comprometen tots els agents educatius.
- Es considera com una part més del procés educatiu global.
- És una acció responsable cap a l'alumne i la societat.

Aquests són els principis destacats de la tasca orientadora encara que actualment no es compleixin de la forma desitjada tot i que les lleis promouen aquesta labor.

2.2. El rol de l'orientador

Martín i Solé (2011) consideren a l'orientador com a la persona que construeix ponts, arriba a acords, negocia i promou la inclusió. És la figura encarregada de donar suport als docents per evitar la desigualtat entre alumnes, avançar amb les noves tecnologies i elaborar metodologies cooperatives i diversificades per a aconseguir la inclusió de tots els membres de l'escola. Per dir-ho d'una altra manera, la figura orientadora haurà d'intervenir entre aquells professors més tradicionals i aquells amb ganes d'innovar perquè l'escola pugui avançar i es duguin a terme propostes de millora.

L'orientador ha de treballar en el procés de col·laboració conjunta amb el professor o sistemes del centre però, freqüentment se li atribueix un rol que no correspon amb la seva tasca. Moltes vegades, quan es du a terme un intercanvi d'informació sobre algun problema o dificultat, hi ha professors que entenen la col·laboració com a la forma de sobrecarregar les tasques de l'orientador i aquest acaba sent l'únic encarregat de cercar vies de solució al problema. El rol de l'orientador va variant en funció de la persona que exerceix el càrrec i dels companys de centre. I són moltes les moltes vegades que no podem anomenar col·laboració a aquesta sobrecàrrega, ni tampoc ho podem fer quan l'orientador només s'interessa pel professor en el moment en què vol saber més informació de l'alumne, realitzant així un treball col·laboratiu inadequat (Martín i Solé, 2001).

Tenint com a referent l'article de Boza Carreño, Toscano Cruz i Salas Tenorio (2007) podem destacar l'existència de sis tipus de rols principals a l'orientació:

El primer és el rol d'assessor, típic del model de consulta on estan inclosos el rol de consultor, informador i formador de pares i professors. Aquest tipus de rol es caracteritza per donar resposta a situacions educatives complexes a partir de suggeriments i orientacions.

El segon rol, és el rol d'agent de canvi que està lligat al model de consulta i assessorament. Aquest tipus d'orientador té el rol de solucionador de

problemes i facilitador de materials i recursos. Hi estan inclosos el rol de dinamitzador d'estructures i el rol de líder.

El tercer és el rol de comunicador, és a dir, aquell que facilita la comunicació dins l'organització. Hi inclouen els rols de mediador, ambaixador i escoltador.

El quart rol és el de coordinació de recursos on s'inclou els rols de dissenyador de programes, font de materials i dinamitzador de grups.

El quint rol és l'avaluador caracteritzat per la seva competència en tasques de diagnòstic, valoració i investigació. Per això, ha de tenir coneixements en instruments de diagnòstic, interpretació de dades i investigació i a més aquest rol inclou el d'avaluador de necessitats, persones, processos i investigació.

El sisè rol és el d'interventor psicopedagògic caracteritzat per la intervenció individual a partir de la demanda del subjecte tenint una gran relació amb el model clínic d'intervenció en el cas que es dugui a l'extrem. Dins aquest rol hi participen també el rol de terapeuta, d'aplicació de programes, el rol de professor i el rol de professor de suport.

Altrament, pel que fa al tipus de treball de l'orientador, Grañeras i Parras (2009) consideren que la tasca orientadora ha de ser prioritàriament preventiva. Durant molt de temps ha adquirit un caràcter terapèutic com si només l'orientació estigués a la disposició d'aquells alumnes amb dificultats des d'una perspectiva purament clínic. No obstant això, s'està intentat modificar donant també importància al context i també, incloent-hi a la resta de professionals educatius del centre.

2.3 L'avaluació psicopedagògica des d'una perspectiva "tradicional"

L'avaluació psicopedagògica és un procés de recollida d'informació sobre tots aquells sistemes que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, informació de l'alumne, de la família i del context (Martín i Solé, 2011). La finalitat principal és millorar la qualitat i la inclusió educativa a partir del coneixement dels factors citats anteriorment de manera que es formulin respostes per al progrés de l'alumne i dels seus companys d'aula

(Álvarez i Coma, 2005). De tota manera, l'avaluació psicopedagògica no sempre ha tingut ni té aquesta visió.

Echeíta G. i Calderón, I. (2014) denuncien la perspectiva de molts d'orientadors que s'han quedat allunyats del que s'estableix al MEC de 1996 postulant l'avaluació psicopedagògica des d'una mirada molt distant de la inclusió educativa. En comptes d'evolucionar, aquesta mirada ha resultat un obstacle a l'hora de contemplar una educació plenament inclusiva per a tots sent un dret que tenim i que a més, està plasmat a l'article 24 de la convenció dels drets de les persones amb discapacitat (United Nations, 2006).

Quant al procediment de l'avaluació psicopedagògica, aquesta comença amb una demanda per part dels professors o altres membres de l'equip referida a un problema que s'ha de resoldre (Bonals i González a Sánchez i Bonals (2005) a més de qüestionar-nos tot allò que infereix en el problema. Això és el que avui dia es segueix fent quan es posa en pràctica l'avaluació psicopedagògica (Echeíta, G. i Calderón, I., 2014). Però, segons Coma i Álvarez a Sánchez i Bonals (2005) no sempre quan rebem una demanda s'ha de realitzar una avaluació psicopedagògica, sinó que s'han d'utilitzar els materials adequats per a cada situació, com són les escales observacionals, qüestionaris, l'observació directa i indirecta, els diferents estils cognitius, entre altres.

Aquests mateixos autors, consideren que les diferents passes del procés d'avaluació psicopedagògica estan compostes pel següent procediment: En primer lloc, la recepció de la demanda i la recollida d'informació (escolar, familiar i social). En segon lloc, l'observació individual, és a dir, observació contextual de l'alumne a l'escola, entrevistes amb ell, amb els seus pares i professors, gravacions audiovisuals del procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula i relacions entre el grup, anàlisis de les feines escolars, avaluació dels nivells de lectura i escriptura a partir de proves pedagògiques, qüestionaris de conducta i a partir de tota aquesta informació valorar si cal passar altres proves o tests específics com el WISC-R. En tercer lloc, proposen realitzar una observació grupal de les sessions de l'aula, sociogrames, registres audiovisuals

i treballar amb la família. Finalment, el recull d'informació de tot l'anterior, determinarà les conclusions i les propostes plantejades.

L'avaluació psicopedagògica es pot plantejar com una demanda administrativa i, Diego Navalón a Sánchez i Bonals (2005) considera que molts cops els equips de l'EAP es dediquen excessivament a fer dictàmens i, a vegades, ells mateixos tenen sentiments contradictoris per com es formulen i com es prescriu la resposta a la demanda. Els documents als quals es refereix són: dictàmens previs a l'escolarització, informes tècnics per determinar NEE, informes d'escolarització compartida, IT, informes per sol·licitar recursos personals i materials i informes d'informació i opinió sobre situacions adverses.

Fixant-nos amb la bibliografia més antiga com el llibre de Solé (1998), comprovem que el model clínic o assistencial que ja s'anunciava fa vint anys, segueix formant part del nostre dia a dia a les escoles a l'hora de fer una avaluació psicopedagògica perquè ens seguim centrant en el problema, en les dificultats dels alumnes i en solucionar-les des d'una perspectiva rehabilitadora.

El model d'orientació, encara que hagin canviat les lleis d'educació i s'hagin investigat models preventius i inclusius, a moltes escoles i instituts segueix essent un model clínic individualitzat. Durant aquest treball s'exposaran alternatives a les avaluacions psicopedagògiques que s'han anat desenvolupant i que faciliten l'eliminació dels obstacles que impedeixen el bon rendiment i reconeixement de l'alumnat amb dificultats. Perquè com reflexa Echeíta i Calderón(2014), "las medidas extraordinarias de atención a la diversidad[...] conllevan un riesgo evidente de inequidad, marginación y discriminación" *p. 4* .

2.3.1 Les dificultats d'aprenentatge: Les competències de lectura i escriptura.

Pel que fa a les dificultats d'aprenentatge, a l'etapa de primària el decret 32/2014 de 18 de Juliol considera que s'ha d'emfatitzar l'atenció a la diversitat dels alumnes mitjançant atenció individualitzada prevenint les dificultats a partir de diagnòstics precoços tan aviat com es detectin les dificultats. A aquest mateix decret s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears que contempla la importància del domini de les llengües com a eines de comunicació i aprenentatge a més de desenvolupar hàbits de lectura. L'interès i la motivació per a la lectura i el domini en l'escriptura en aquesta etapa es consideren procediments fonamentals. No obstant això, es contempla que l'adquisició almenys d'una llengua estrangera sigui competència comunicativa bàsica per desenvolupar-se en situacions quotidianes.

Així mateix, la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats ha de proporcionar els recursos necessaris per a garantir programes de reforç i suport educatiu, de millora dels aprenentatges i també de la llengua estrangera. Igualment, han de fomentar l'atenció a la diversitat dels alumnes i en especial l'atenció als que presenten necessitats específiques de suport educatiu.

Altrament, al decret de primària, 32/2014, es manifesta que els alumnes que requereixen una atenció educativa diferent ja sigui per NEE, DEA, IT, AC o CP/HE han de beneficiar-se de les mesures curriculars i organitzatives en funció de les necessitats. Tot i això, s'han d'adoptar mesures de forma primerenca i la identificació i la valoració ha de ser mitjançant experts de l'orientació educativa. A més, la intervenció a aquests alumnes ha de regir-se pels principis de normalització i inclusió en el sistema educatiu i també les avaluacions s'han d'adaptar a cada uns dels estudiants. Pel que fa als recursos i suports, és el servei d'orientació educativa qui estableix les condicions d'accessibilitat a fi d'afavorir el currículum als alumnes amb necessitats educatives especials cercant el màxim desenvolupament de les competències de l'alumne. A l'etapa de secundària, a l'article 18 considera necessàries també les propostes esmentades i al decret 34/2015 s'afegeix que és la conselleria d'educació, cultura i universitats l'encarregada de regular les mesures d'atenció

a la diversitat com adaptacions curriculars, agrupament flexibles, entre altres. El centre té autonomia per organitzar els grups i les matèries en funció de les necessitats dels seus alumnes però les mesures d'atenció a la diversitat formen part del projecte educatiu de centre (article 121.2 de la Llei Orgànica 2/2006 de 3 de Maig).

Pel que fa als processos lectors, els alumnes que llegeixen amb una velocitat inferior o no assoleixen el procés lector com la resta del seu curs i edat, entren a formar part del terme “alumnes amb dificultats específica d'aprenentatge” (DEA). Aquesta terminació implica l'existència d'un problema que té com a base el llenguatge, perquè un 90% dels nins amb DEA tenen dificultats específicament en la lectura (S. Department of Education, 2006 a Goikoetxea, 2012). Segons el DSM-V, el trastorn específic de l'aprenentatge, es planteja quan hi ha l'existència de la dificultat en l'aprenentatge i en la utilització de les aptituds acadèmiques, tenint present almenys un dels diferents símptomes al llarg de més de 6 mesos: Quan les aptituds acadèmiques han estat afectades i es troben per sota de l'esperat en funció de la seva edat cronològica i interfereixen en el seu rendiment o en la seva vida quotidiana i a més es confirmen en les proves estandarditzades. No sempre comencen a l'edat escolar sinó que a vegades es manifesten quan la demanda és més elevada i supera les capacitats de l'individu i no s'expliquen per cap discapacitat, trastorn visual o auditiu, mental, neurològic, adversitat psicosocial o desconeixement del llenguatge. No obstant això, s'han d'especificar les àrees acadèmiques o subaptituds alterades i quan n'hi hagi més d'una, s'especificarà si són de lectura; expressió escrita o dificultat matemàtica (DSM-V).

És per això que, les dificultats específiques d'aprenentatge, en concret de lectura i escriptura són una de les causes del fracàs escolar. La lectura és una de les destreses complexes que són el resultat de la interacció entre el desenvolupament i l'aprenentatge (Goikoetxea, 2012).

Sovint ens basem en la discrepància entre QI i l'habilitat lectora (o també d'escriptura o de càlcul matemàtic) i aquest criteri presenta conseqüències, entre elles retardar la identificació dels alumnes amb problemes reals de lectura, fins al punt, en què la intervenció pot ser massa tardana (Lyon, G. R,

et al, 2001 a Goikoetxea, 2012). A més a més, aquesta visió s'equivoca amb aquells que no tenen discrepància però sí tenen problemes reals amb la lectura i finalment, que les proves estandarditzades no ens faciliten les propostes de millora ni d'intervenció.

Actualment, la novetat consisteix a substituir el criteri de discrepància pel de resposta a la intervenció de manera que les escoles no han d'exigir l'ús de la discrepància entre QI-habilitat lectora i han de permetre l'ús del procés centrat en la resposta a la intervenció que intervé en diferents graus d'intensitat.

2.4 Cap a una resposta integradora: Model RTI

El model RTI o model de resposta a la intervenció és utilitzat amb l'objectiu d'identificar preventivament aquells alumnes que poden presentar algun tipus de dificultat d'aprenentatge (Arriaza i Rodas de Ruiz, 2014). En altres paraules, es consideraria com un model que proporciona atenció primerenca i assistència sistèmica als nins per identificar especialment els que tenen dificultats d'aprenentatge o poden presentar-ne i, per tant, prevenir el fracàs escolar i millorar l'aprenentatge a través de la intervenció avançada. Autors com Fletcher i Vaughn (2009) a Carreker i Joshi (2010) consideren que l'objectiu del model és millorar els processos lectors dels estudiants a partir d'intervencions intenses.

Aquest model es contempla com un nou enfocament d'intervenció acadèmica basat en la prevenció i l'evidència que implica un canvi de visió. Suposa un procés d'avaluació i intervenció monitorat per a garantir el màxim potencial de tot l'alumnat fent participants als diferents agents educatius. A partir del control freqüent i sistemàtic dels progressos, les intervencions es van fent més concretes i intenses als alumnes que no assoleixin de forma adequada els coneixements i presentin dificultats a l'hora d'aprendre. El model RTI està format per múltiples nivells que ajuden als alumnes amb les seves necessitats particulars pel fet que s'ajusta i modifica la intervenció segons sigui necessari. Es gradua en tres nivells:

El nivell 1 engloba a tots els estudiants que reben la instrucció a l'aula ordinària diferenciada segons les necessitats educatives específiques i on, de

manera contínua, són avaluats per identificar aquells estudiants amb dificultats d'aprenentatge que necessiten un suport addicional. Així mateix, el professor és l'encarregat de monitorar i guiar el procés.

El nivell 2 consta d'un reforç addicional pels estudiants que no progressin en el seu aprenentatge al nivell 1, la intervenció és cada cop més intensiva i adaptada a les necessitats de cada un. Aquesta instrucció es realitza a part de la de l'aula, dins l'aula i en grups de 5-8 alumnes amb la finalitat de donar més oportunitats per practicar i aprendre les habilitats que s'estan ensenyant al nivell anterior (Baker, Fien, i Baker, 2010 a Coronado, 2014).

El nivell 3 proporciona intervencions que satisfan les necessitats individuals de cada un dels alumnes que mostrin més dificultats per resoldre aquesta problemàtica i prevenir problemes més greus. Aquest nivell té com a finalitat recuperar les habilitats per poder disminuir les dificultats a més de presentar-se durant un període de temps més llarg que els altres nivells. S'implementa en grups més petits, aproximadament, d'un a tres estudiants (Haager, Vaughn, & Klinger, 2007 a Coronado, 2014). A vegades, l'educació especial s'inclou dins aquest tercer nivell encara que es conceptualitza com un nivell addicional (Fuchs i Fuchs, 2005 a Carreker i Joshi). El monitoratge per part dels professors permet verificar el progrés a partir d'observacions, proves i avaluacions formals i informals. Aquest nivell és el que fa que el model RTI sigui un model inclusiu, ja que si s'implementa de forma individual fora de l'aula no té cap sentit d'inclusió. En canvi, si es treballa de forma individualitzada a l'aula o en grups petits i es combina amb alumnes d'educació general i especial, es pot mantenir la inclusió en un grup heterogeni.

El diagnòstic en dificultats específiques d'aprenentatge (DEA) es plantejaria quan l'alumnat encara rebent una instrucció més intensiva i individualitzada, segueixi presentant dificultats d'aprenentatge (Linan-Thompson, Vaughn, Prater, i Cirino, 2006 a Coronado, 2014).

El criteri de discrepància diagnòstica va quedar com a referència pel que fa a la diferència entre el quocient intel·lectual (QI) i el rendiment en una de les competències d'aprenentatge especificades per la llei. D'aquesta manera sempre dependria de la comparació del QI particular amb el del grup de

referència (Fletcher i Vaughn, 2009 a Carreker i Joshi, 2010). La Llei IDEA (2004) va permetre que hi hagués un nou criteri de resposta a la intervenció, de manera que, a la normativa es determinà que no és obligatori l'ús del QI per a la detecció d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i que es permet la implementació de models d'identificació que incloguin com a criteri el model de resposta a la intervenció (RTI).

A Espanya, concretament a la Universitat de La Laguna, s'han realitzat diferents estudis per analitzar l'eficàcia d'aquest model i per identificar les dificultats d'aprenentatge entre els alumnes. Jiménez (2012) va realitzar un estudi on es plantejaren les implicacions del model RTI per a la intervenció (MECD) a més de cercar models d'intervenció eficaços en les DEA que des de la llei orgànica 1/1990 LOGSE estan baix el terme de Necessitats educatives de Suport Educatiu (NESE). Per aquesta raó, la identificació d'aquests alumnes varia en funció del reconeixement que es fa. No obstant això, el 2006 amb la llei orgànica LOE es creà una normativa d'àmbit nacional com "dificultats específiques d'aprenentatge" (DEA) que va proporcionar el reconeixement d'aquelles persones amb necessitats educatives assegurant-los els recursos adients a les seves necessitats per poder reforçar el seu aprenentatge. La norma legal però no va definir aquest terme, de forma que cada comunitat autònoma és responsable de fer-ho.

Pel que fa a l'àmbit internacional de les DEA s'ha basat en la diferència entre QI i rendiment acadèmic però no hi ha estudis empírics que ho puguin demostrar (Jiménez i Rodrigo 2000). És per això que estudis han avalat que els processos cognitius involucrats no correlacionen amb el QI sinó que hi ha diferències significatives independentment del QI de cada un dels alumnes, tant en els que tenen dificultats lectores com en els que no (Jiménez, Siegel, O'Shanahan i Ford, 2008). En aquests estudis s'ha comprovat com l'atenció primerenca de les DEA pot afavorir que no es produeixi una perpetuació en les dificultats durant tots els cursos acadèmics provocant discrepàncies significatives entre normolectors i alumnes amb dislèxia (Jiménez, Rodríguez, Guzmán i García, 2010).

Com s'ha explicat a l'apartat d'orientació educativa, la intervenció encara no es basa en la prevenció i, per tant, se segueix un model basat en les discrepàncies entre el nivell de QI amb el rendiment acadèmic. És per això que utilitzar el model RTI suposa avaluar de forma primerenca (5-7 anys) localitzant el risc de presentar DEA i així intervenir de forma preventiva i monitorada fent el seguiment que l'alumne necessiti. D'aquesta forma, s'ha comprovat que es reduïrien les dificultats d'aquells alumnes amb DEA però també d'aquells alumnes que presentin característiques que poden derivar en dificultats, com per exemple: baix rendiment, grups minoritaris, baix nivell socioeconòmic i/o sociocultural, etc. Tot això, ha estat experimentat a través del programa LETRA amb materials avaluats en el programa PREDEA. Les conclusions han estat que aquells nins detectats en risc de presentar dificultats d'aprenentatge, s'han anat incloent amb la resta de la classe abans d'acabar el curs, demostrant-se que el programa millora les habilitats que han estat treballades.

Per analitzar d'un cop d'ull la diferència entre el sistema d'orientació tradicional i el model RTI es planteja aquest esquema comparatiu que defineix les línies principals dels dos models.

Procés d'avaluació model orientador tradicional	Procés d'avaluació model RTI
Demanda i full de demanda centrat en les dificultats.	No hi ha demanda. El model s'aplica a tots els alumnes.
Intervenció centrada en el dèficit.	Intervenció preventiva i proactiva; <i>Screening universal</i>
L'orientador està al seu departament treballant i fent avaluacions psicopedagògiques.	L'orientador està al seu departament treballant i també entra a l'aula a fer observacions i intervencions.
Avaluacions psicopedagògiques centrades en les dificultats.	<ul style="list-style-type: none"> - Test d'anàlisi de les capacitats. - El model RTI porta implícita la intervenció com a forma d'avaluació (Jiménez, 2011).

El procediment s'inicia amb el diagnòstic i després amb la intervenció.	El procés s'inicia amb la intervenció i després en el cas que calgui, amb el diagnòstic.
Les famílies no tenen informació del procés d'avaluació psicopedagògica d'aquest model.	Les famílies són informades del model i del procediment que es du a terme mitjançant els plans d'intervenció i el gràfic del procés d'aprenentatge.
L'orientador pren el rol d'expert, ja que és l'agent al qual el professor li proposa una demanda i és l'encarregat de solucionar el problema o la dificultat de l'alumne.	L'orientador té un rol d'assessor-consultor, ja que guia i assessora el professorat i a les famílies creant acords i fomentant la comunicació entre ambdós agents.
Espera a què l'alumne fracassi per avaluar el QI.	És un model preventiu que avalua des d'edats primerenques.
Utilitza proves costoses.	És un model amb menys costos.
La freqüència d'aplicació és un a dos cops.	La freqüència d'aplicació és contínua.

Com es pot veure, el model RTI és un model d'èxit perquè no es centra en el dèficit sinó que acompanya a l'alumnat en grups heterogenis i a partir de la prevenció, identifica als alumnes amb alguna dificultat d'aprenentatge i augmenta el seu aprenentatge.

2.4.1 Discrepàncies respecte el model RTI

Pel que fa a l'àmbit científic, hi ha un canvi de visió gràcies a aquest model i molts són els estudis que ho confirmen, especialment en la lectura i l'escriptura. En canvi, el fet que sigui un model d'identificació d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge ha tingut diferents opinions entre els investigadors com Schatschneider, Wagner i Crawford (2008), a Carreker i Joshi (2010), que ho han posat en dubte.

Un dels factors que posen en dubte el seu correcte funcionament és la formació especialitzada dels professors que ensenyen els processos de lectura

i escriptura a primària. Als estudis es queda reflectit la baixa comprensió de la necessitat d'aquest model i de la insuficient formació per implementar-ho adequadament. La falta de capacitació dels professionals ha estat un obstacle segons els estudis per a la implementació de pràctiques basades en l'evidència (Castro-Villareal, F., Rodriguez, B. J., Morre, S., 2014). Especialment, la necessitat d'equips col·laboratius multidisciplinaris que recolzin als professors, en la implementació dels diferents processos del model (Bean i Lillenstein, 2012; Hoover i Love, 2011 a Castro-Villareal et al, 2014). Grosche i Volpe (2013, a Castro-Villareal et al, 2014) consideren que per a una bona implementació del model és necessari el treball en equip, la formació contínua i altres potenciadors com l'entrenament o el lideratge.

Més tard, es va crear el programa LETRA que ha tingut en compte aquest punt feble i té com a objectiu la formació dels docents per a la identificació i intervenció dels alumnes amb risc de presentar DEA.

L'altre factor que es posa en dubte és que un dels objectius principals del model RTI no s'acaba de complir, ja que els resultats de la identificació de les dificultats d'aprenentatge i els resultats de les investigacions, no han mostrat validesa. No obstant això, la correlació i accés al lèxic dels normolectors i alumnat amb dislèxia, i també en l'àmbit de l'aritmètica, amb alumnat amb discrepància entre QI i rendiment, han estat similars. Per tant, es podria dir que la millora de la competència lectora i escriptora millora el rendiment i, per tant, hi ha menys casos identificats de dificultats d'aprenentatge. Per això s'ha comprovat que el model RTI és un model que redueix el fracàs escolar a partir de la disminució de les dificultats en la competència lectora, l'escriptura i en l'aritmètica.

3. Disseny metodològic

Aquest treball està centrat en els processos lectors perquè la lectura i l'escriptura són els vehicles que ens permeten accedir a la majoria dels coneixements, per tant, aquests alumnes que tenen dificultats en aquestes competències, veuen afectat el seu procés lector i/o escriptor que a més repercuteix en l'àmbit personal, acadèmic i social.

La metodologia utilitzada ha estat mitjançant l'observació, l'anàlisi i documentació i la recollida de dades necessàries tant dels professionals de l'escola concertada on s'han realitzat les pràctiques, com dels documents oficials del Servei d'Atenció a la Diversitat (SAD).

S'han fet servir diferents instruments: una pauta d'observació i d'anàlisi de la intervenció del model orientador utilitzat al departament d'orientació d'una escola concertada; una anàlisi dels documents oficials del SAD (fulls de demanda, informes psicopedagògics, permís dels pares, entre altres) i per acabar dues entrevistes. La primera destinada a les dues orientadores del centre i la segona als tutors-professors del centre per poder recollir així tota la **informació intrínseca** que l'observador no ha pogut veure durant el període de pràctiques (Riba, 2009).

L'estudi es caracteritza per utilitzar l'**estratègia ideogràfica** limitant els resultats obtinguts a una unitat de mostra, ja que s'ha enfocat a les Illes Balears i, a part de centrar-se en els aspectes subjectius del professorat i les orientadores, també s'ha basat en els documents i protocols establerts a aquesta comunitat. Per tant, a partir del **paradigma qualitatiu** s'han creat diverses eines de recollida d'informació que permeten establir relacions globals de la situació.

Pel que fa a l'**observació**, es tracta d'una observació participant, ja que durant cinc mesos s'ha format part del departament d'orientació i mantinguda relació amb els alumnes i les orientadores durant les entrevistes, diagnòstic, tutories i intervenció a més de poder assistir a l'aula amb la mestra PT i a les classes de psicologia amb una de les orientadores.

Aquest tipus d'observació suposa la influència i implicació de l'observador sobre els subjectes sent ells conscients que estan sent estudiats i identifiquen a l'observador com a tal (Riba, 2009).

No obstant això, aquest coneixement només s'ha produït el darrer més perquè els mesos anteriors, cap dels participants coneixia la temàtica del treball. La recollida d'informació del material verbal del centre, ha permès entrar en petita mesura, en la subjectivitat, coneixent així les seves emocions,

pensament, opinions d'alguns professors, les orientadores, la PT i el mestre de AL. Per aquesta raó, la subjectivitat que s'estableixi es veurà implicada en la interpretació, ja que en poder analitzar les potencialitats i millores en les intervencions rebudes, s'ha hagut d'adoptar una **posició èmica**.

La recollida d'informació de la pauta d'observació s'ha fet a partir del primer mes i les entrevistes als tutors-professors i orientadores, al mes abans de saber el tema del treball. En canvi, l'anàlisi dels documents del SAD s'ha fet el darrer mes perquè no estava subjecte a modificacions.

Per poder realitzar la proposta s'ha fet una triangulació de les tres eines utilitzades:

- Pauta d'observació
- Entrevistes a les orientadores i als tutors-professors
- Anàlisi dels documents del SAD.

Cada una de les eines està organitzada en quatre categories que contemplen el següents procediments:

- Demanda: És el procés que s'inicia des del professorat o la família quan es detecta alguna dificultat en l'alumne per sol·licitar la intervenció de l'orientador.
- Resposta a la demanda: Aquest període comprèn el temps d'ençà que es fa la demanda fins que s'inicia la fase de diagnòstic o es fa una revisió sistemàtica del procés d'aprenentatge de l'alumne per poder assessorar a professors i família sobre la intervenció més adequada en cada cas.
- Diagnòstic: El diagnòstic consisteix en la recollida d'informació a partir de l'observació i si es considera convenient, de l'administració d'instruments psicomètrics o tests.
- Intervenció: Aquesta fase té com a finalitat orientar el procés per a donar resposta en funció del tipus de necessitat educativa de l'alumne.

Altrament, pel que fa a les mostres i als instruments de recollida del treball convé destacar que s'ha escollit una mostra petita per aplicar els instruments

de recollida (pauta d'observació, entrevista i anàlisi dels documents) amb la intenció de fer una anàlisi de la realitat a les pràctiques realitzades en el departament d'orientació a una escola concertada i no amb l'objectiu de fer un estudi de l'aplicabilitat del model RTI a les escoles de les Illes Balears.

4. Desenvolupament de la proposta

A la recerca teòrica, el marc legislatiu ens designa les lleis relacionades amb l'orientació i l'atenció a la diversitat així com els rols d'orientador que existeixen, l'avaluació psicopedagògica que es realitza actualment als centres i particularment amb les dificultats de lectura i escriptura.

Un cop analitzat el marc legislatiu s'ha proposat el model de resposta a la intervenció (RTI) com a resposta inclusiva, model preventiu i d'èxit per reduir les dificultats d'aprenentatge. Per aquesta motiu, es presenta la taula comparativa entre el sistema d'orientació tradicional i el model RTI per així poder saber què hauríem de modificar del nostre sistema per la seva incompatibilitat d'aplicació a partir del model de resposta a la intervenció.

La proposta té com a objectiu:

- Identificar les diferències i similituds entre el model orientador actual i el model de resposta a la intervenció (RTI)
- Analitzar quina és l'aplicació que es fa del model orientador actual al departament d'orientació de secundària una escola concertada de Palma.
- Realitzar una anàlisi del model actual a partir del model RTI per identificar els canvis que s'haurien de fer si s'implantés el model de resposta a la intervenció (RTI) al nostre sistema educatiu.

4.1 Entrevista al departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.

Les dues entrevistes, una destinada a les orientadores i l'altre als tutors-professors, estan construïdes a partir de quatre categories que engloben la demanda, la resposta a la demanda, el diagnòstic i la intervenció.

En primer lloc, es compararan els resultats de l'entrevista al departament d'orientació de secundària per analitzar la visió de les dues orientadores sobre el model orientador actual, ja que cada una té una tasca diferent en el departament i les respostes poden no ser similars. Han estat les següents (Annex 1):

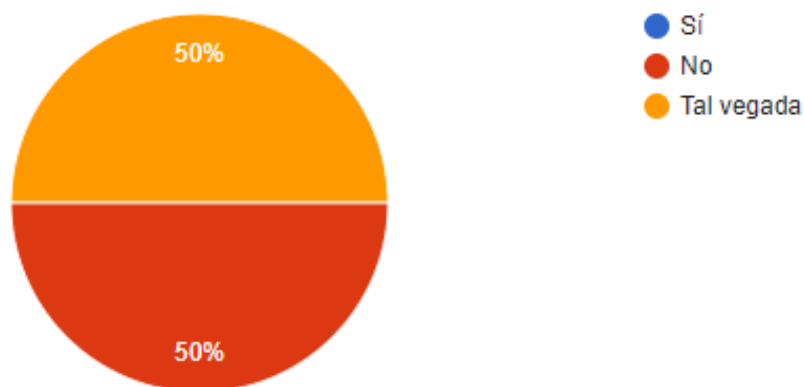
- **Categoria: Demanda**

Pel que fa a les categories de demanda, les orientadores han considerat que el feedback es basa en una **entrevista** amb el tutor entregant-li el full de **demanda** amb els **documents d'assabentament familiar** per tal que la família signi que el seu fill/a serà avaluat/da pel departament d'orientació i es retorni la informació. A més a més, els motius de **demanda** són la majoria de vegades per **dificultats específiques d'aprenentatge**, sent la resta de les més freqüents per dificultats de relació (aïllament social, victimització...) i orientació acadèmica. Així mateix, pel que fa a l'assessorament es tracta d'un **assessorament immediat**, especialment, als tutors de 1r d'ESO i de PMAR. Finalment, les orientadores consideren al 100% que tenen un **rol d'assessor** i **d'interventor psicopedagògic** havent contestat una d'elles que també té un **rol avaluador**.

- **Categoria: Resposta a la demanda**

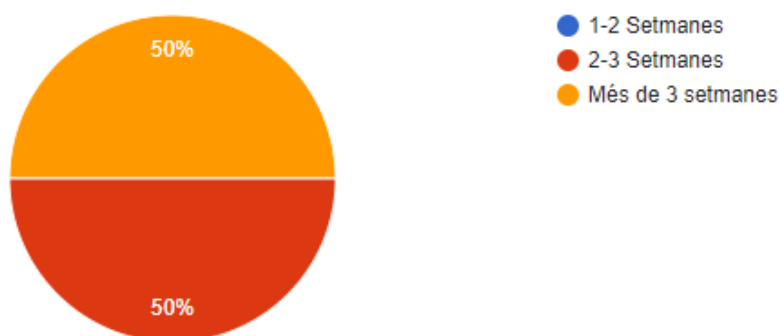
La resposta a la pregunta de la informació que es comenta al tutor un cop observat i estudiat el cas, ha estat retornar la informació de les proves a partir de l'informe d'intervenció o de l'informe psicopedagògic així com assessorar sobre la intervenció més adequada. És així com es dedueix que **abans del diagnòstic no hi ha comunicació prèvia** amb el tutor i que, per tant, es passa directament a les proves estandarditzades i a la intervenció en funció de les

necessitats. Pel que fa al **coneixement de la família** (Gràfic 1) sobre les proves passades a l'alumne i del procediment que es durà a terme, en el 50% dels casos, no saben ni coneixen el procediment i les proves.



Gràfic 1. La família sap el procediment que es portarà a terme amb el seu fill (proves, tipus de test, entrevistes, observacions?)

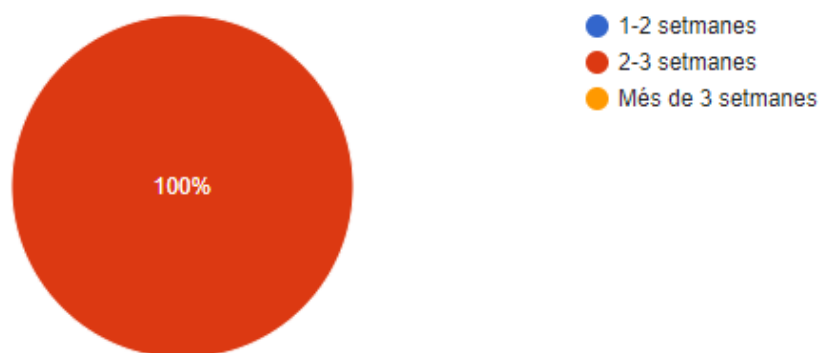
Respecte a les modificacions que farien en el del **full de demanda** una de les orientadores ha proposat **un canvi als ítems descriptius de conductes i de perfils d'aprenentatge** així com s'ha remarcat que els **tutors** cada vegada més fan un **bon ús** d'aquest full. Finalment, pel que fa a la duració d'ençà que comença la **demanda fins que es decideix el tipus d'intervenció** (Gràfic 2) més adequat, les respostes han oscil·lat entre **2 i 3 setmanes i més d'un mes**.



Gràfic 2: Quant de temps dura el procés d'ençà que el tutor inicia la demanda fins que es decideix quina serà la intervenció més adequada?

- **Categoria: Diagnòstic**

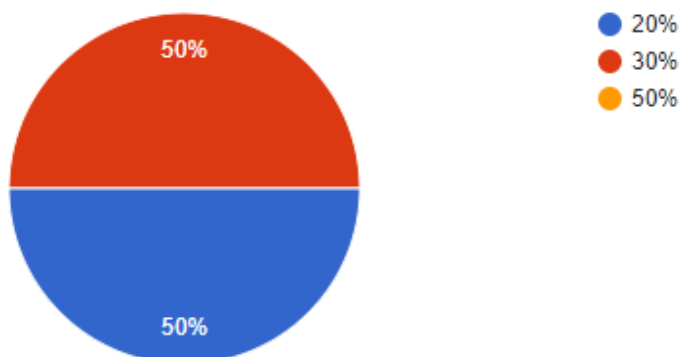
Una altra categoria és la de diagnòstic, la qual s'ha centrat en les proves, el temps i el nombre d'alumnes diagnosticats a l'etapa de secundària. Durant les pràctiques s'ha observat com la prova que més s'aplicava és el test d'intel·ligència **WISC-V** de manera que es va voler saber quins eren els motius i en quins casos es passava aquesta prova. El resultat de l'entrevista ha estat que, a part de ser **l'instrument més utilitzat**, s'aplica especialment quan hi ha sospites de dèficit intel·lectual o trastorn d'aprenentatge. Tal com diuen les orientadores, la finalitat és la **interpretació de la capacitat cognitiva general** de l'alumne a més d'indicar les **fortaleses** i les **mancances** dels alumnes recollint informació objectiva dels diferents àmbits vers la comprensió verbal, visuoespacial, raonament fluid, memòria de treball i velocitat de processament. Tret d'això, el temps d'aplicació **des de l'inici de la prova fins** que es decideix la **intervenció** (Gràfic 3) adient el 100% de les respostes ha estat que dura de **dues a tres setmanes**.



Gràfic 3: Quant de temps comporta aquest procediment? Des de l'inici fins que es fa un informe o dictamen?

En relació als **punts forts** de les proves estandarditzades han considerat que són proves **objectives i ràpides** que a més situen el rendiment de l'alumne dintre dels "**estàndards de normalitat**" i faciliten el motiu o la causa de la simptomatologia que presenta l'alumne dins l'aula. Per contra, consideren que els **punts febles** d'aquestes proves no tenen en compte el context social, familiar i personal de l'alumne i que **s'han de complementar** amb observacions.

Per acabar, sobre la qüestió del percentatge **d'alumnes diagnosticats per primer cop a l'etapa de secundària** (Gràfic 4) les respostes han estat entre el **20% i el 30%** dels alumnes.



Gràfic 4: Quin és el percentatge d'alumnes diagnosticats per primer cop a secundària?

- **Categoria: Intervenció**

Aquest punt contempla el procediment que es realitza un cop ha finalitzat la fase de diagnòstic. Una de les preguntes formulades ha estat sobre quins són els **agents encarregats** (Gràfic 5) de dur a terme la intervenció a la qual han contestat que els agents encarregats són el **mestre d'audició i llenguatge, Pedagogia terapèutica i l'orientador**.

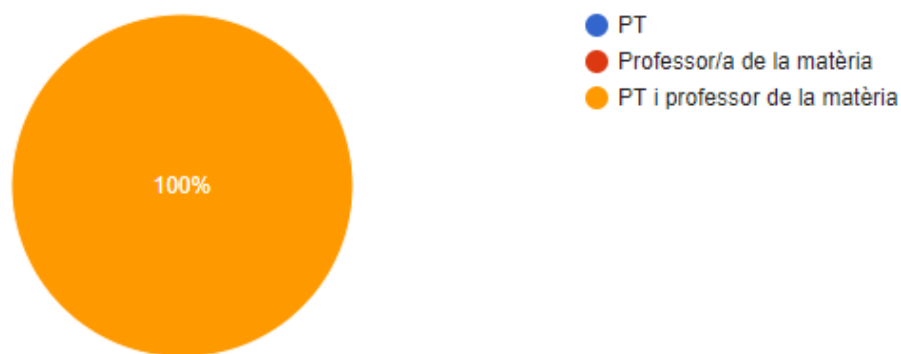


Gràfic 5: Quins professionals són els encarregats de dur a terme la intervenció en la majoria dels casos?

Quant al lloc on es fan les **observacions** d'aquests alumnes s'han proposat els següents: L'aula, el pati, el departament d'orientació i altres, sent **l'aula** el lloc triat per les dues orientadores i el pati i el departament d'orientació per una d'elles. Després de fer aquestes preguntes s'ha considerat necessari saber si

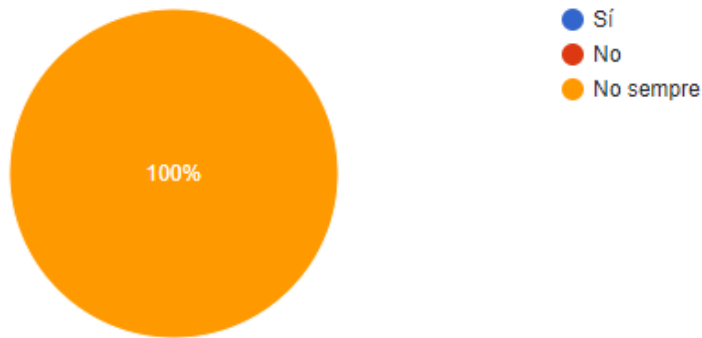
realment pensen que el model que utilitzen està basat en la prevenció. La seva resposta ha estat clara afirmant per ambdues parts que **consideren que no estan treballant des d'un model preventiu**. A més a més, les dues professionals creuen que seria **important** que la figura de **l'orientador pogués entrar dins l'aula** però també pensen que en el seu cas no és possible perquè no tenen els recursos necessaris i a més tenen una gran quantitat de demandes a les quals donar resposta.

Sobre el procediment que va des de la demanda a la intervenció, consideren que es passen més temps en les fases de detecció i diagnòstic que en les d'intervenció.. Al marge d'això, els **agents** que s'encarreguen d'aquesta fase han contestat que són **el PT i l'AL en el 100%** i una de les dues també ha contestat que també s'encarreguen el **professorat** i els **serveis externs**, si escau. Finalment, a la pregunta dels encarregats de fer les **adaptacions curriculars** (Gràfic 6) les dues han contestat que són els **professors de suport** junt amb els **professors de la matèria**.



Gràfic 6: Qui fa les adaptacions curriculars?

No obstant això, pensen que **no sempre els professors participen** en aquest procediment.



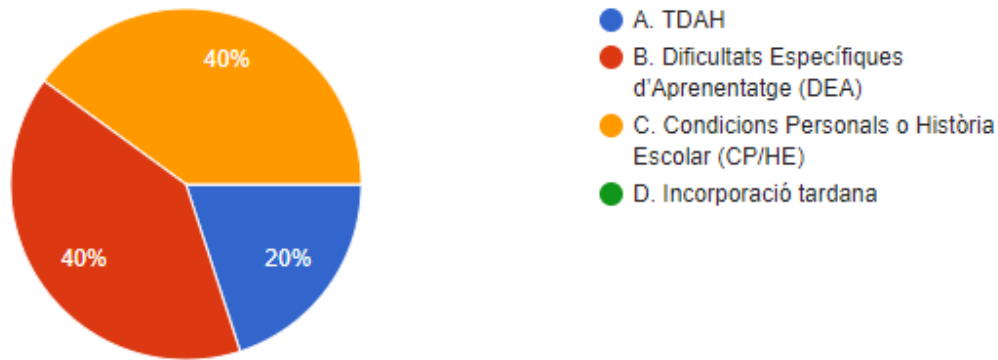
Gràfic 7: Participen els tutors a l'elaboració de les adaptacions curriculars?

4.2 Entrevista als tutors de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.

No solament s'ha fet una entrevista a les orientadores sinó que també s'ha volgut aconseguir una visió més profunda per part dels agents implicats, com ara els tutors que a més són professors i poden donar-me informació sobre les quatre categories seleccionades: demanda; resposta a la demanda; diagnòstic i intervenció. L'entrevista s'ha fet a cinc tutors de secundària. A continuació es recolliran en quatre apartats les respostes de l'entrevista (annex 2) a fi de sintetitzar al màxim.

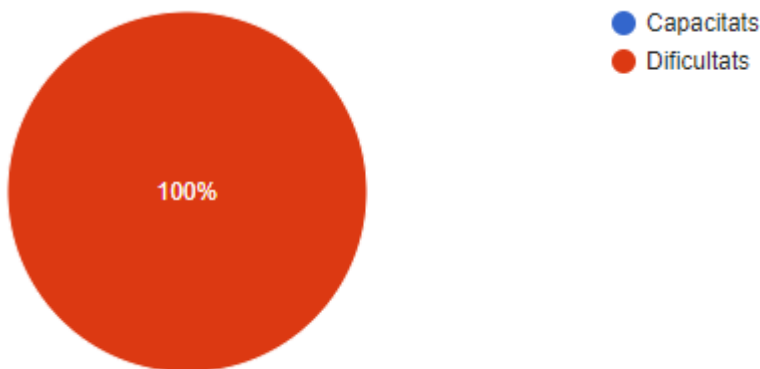
- **Categoria: Demanda**

En aquest apartat es recullen aspectes importants des de la perspectiva dels professors sobre la demanda. Pel que fa al feedback de la demanda la majoria han considerat que es realitza de forma oral o per via telemàtica en funció de la importància i que sol ser correcte i amb resultats. A la pregunta de quin és el tipus de demanda és més freqüent (Gràfic 8) la majoria de les respostes consideren que es tracten de condicions personals o història escolar (CP/HE) i Dificultats específiques d'aprenentatge (DEA).



Gràfic 8: Quin tipus de demandes són les més freqüents?

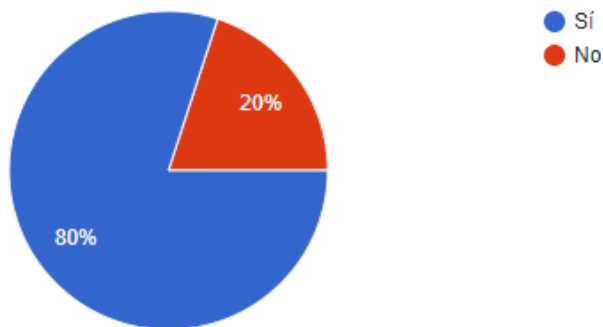
Els cinc professors entrevistats troben que se centren més en les dificultats que en les capacitats (Gràfic 9) i que l'assessorament sol ser immediat. Al marge d'això, no canviarien, eliminarien ni afegirien cap apartat del full de demanda.



Gràfic 9: Normalment, us centreu en les capacitats o destaqueu principalment les dificultats de l'alumne?

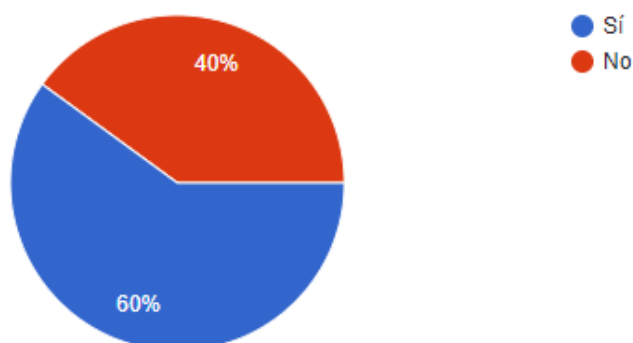
- **Categoria: Resposta a la demanda**

Aquest apartat ha estat pensat per saber l'opinió dels professors sobre el procés que s'inicia amb la demanda i segueix pel diagnòstic. Els professors han considerat que la figura de l'orientador dins l'aula (Gràfic 10) seria una bona forma de verificar la demanda i obtenir més informació de l'alumne.



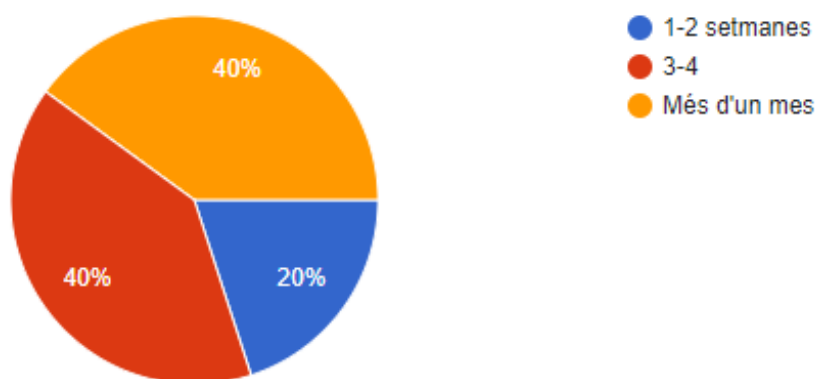
Gràfic 10: Considereu necessari que l'orientador portés a terme una intervenció de l'alumne dins i fora de l'aula per verificar la demanda i obtenir més informació o no seria necessari aquest procediment?

A més a més, pel que fa al coneixement de la família sobre el procediment que es realitzarà (Gràfic 11) un 40% han considerat que no tenen informació de les proves que es passaran i 60% que sí que saben quin serà el procediment i les proves.



Gràfic 11: La família sap el procediment que es portarà a terme amb el seu fill (proves, tipus de test, entrevistes, observacions)?

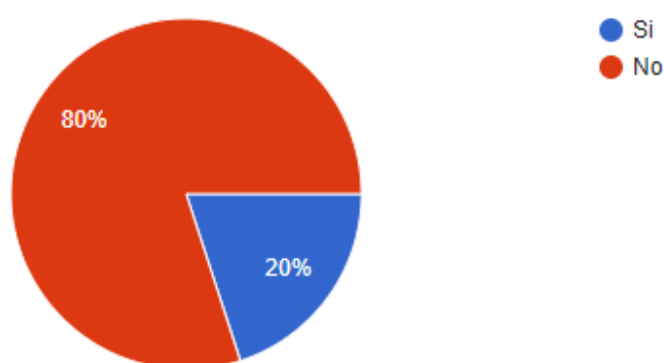
Quant al temps d'ençà que es fa la demanda fins que es fa el diagnòstic un **60%** consideren que és **ràpid** i la resta que és lent (Gràfic 12). És així com un 40% fan una estimació que el procés dura **de tres a quatre setmanes; 40% més d'un mes** i 20% d'una a dues setmanes.



Gràfic 12: Quant de temps dura el procés d'ençà que el tutor inicia la demanda fins s'obté una conclusió i es fa el diagnòstic?

- **Categoria: Diagnòstic**

Aquest apartat ha estat el més reduït de l'entrevista al professorat perquè no hi formen part, tenen i a més tenen menys coneixements. Les preguntes sobre diagnòstic han anat enfocades al coneixement de les proves estandarditzades emprades al DO; els punts febles i punts forts d'aquestes i la mitjana d'alumnes NESE que tenen a la seva classe. Pel que fa al coneixement de les proves estandarditzades (Gràfic 13), un **80%** han considerat que **no coneixen ni quines proves s'utilitzen ni en profunditat a cap d'elles**.



Gràfic 13: Coneixeu quines són les proves estandarditzades que es passen al departament d'orientació?

Al marge d'això, els punts febles que han considerat que tenen les proves estandarditzades és que els hi manca una valoració del context familiar i d'observacions directes. En canvi, els punts forts d'aquestes proves es basen

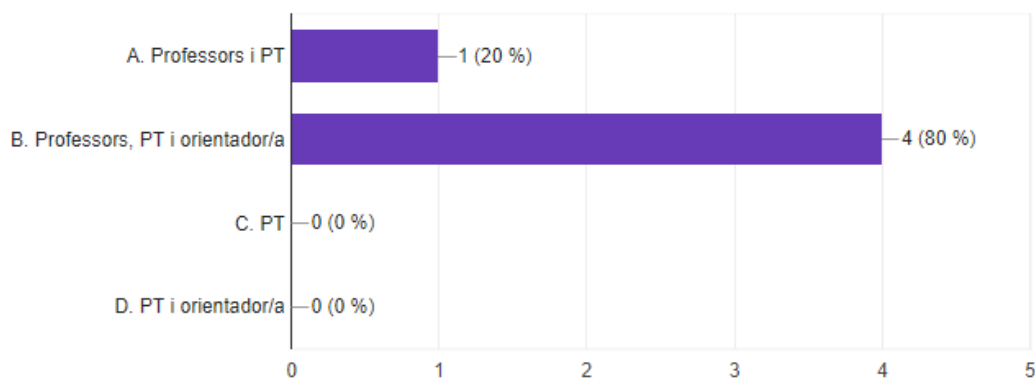
en el fet que són objectives, ens ajuden a orientar-nos i són una guia per conèixer les dificultats de l'alumne. Per acabar aquest apartat, he preguntat quina és la mitjana d'alumnes NESE que tenen a classe pel que han contestat la majoria que la mitjana és aproximadament un 25% d'alumnes.

- **Categoria: Intervenció**

Aquest és l'apartat més ampli de l'entrevista perquè és on hi havia més dubtes, ja que des del departament d'orientació la fase d'intervenció és la que està més derivada a altres agents.

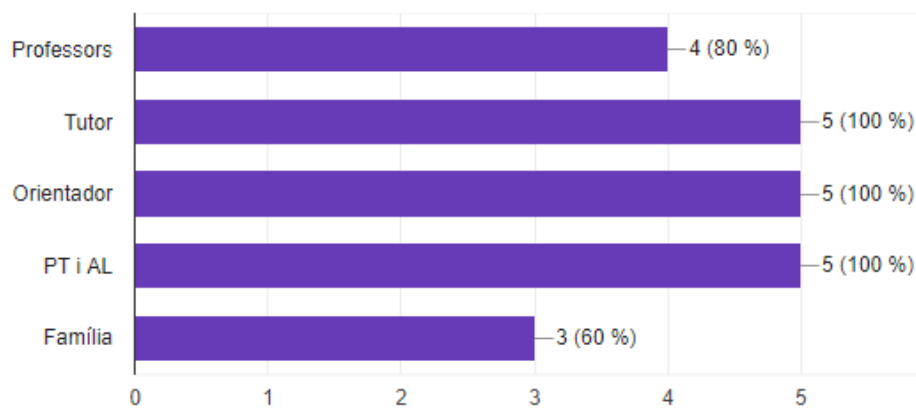
Pel que fa al temps de dedicació a cada una de les fases, el **60%** dels professors pensen que es dedica **més temps a la detecció i al diagnòstic** que a la intervenció. També el **60%** creuen que **el model orientador actual no se centra en la prevenció**, ja que intervé quan hi ha una demanda.

Un **80%** dels professors enquestats consideren que els agents **encarregats** (Gràfic 14) de programar la intervenció en la majoria dels casos són els **professors, la mestra PT i l'orientadora**.



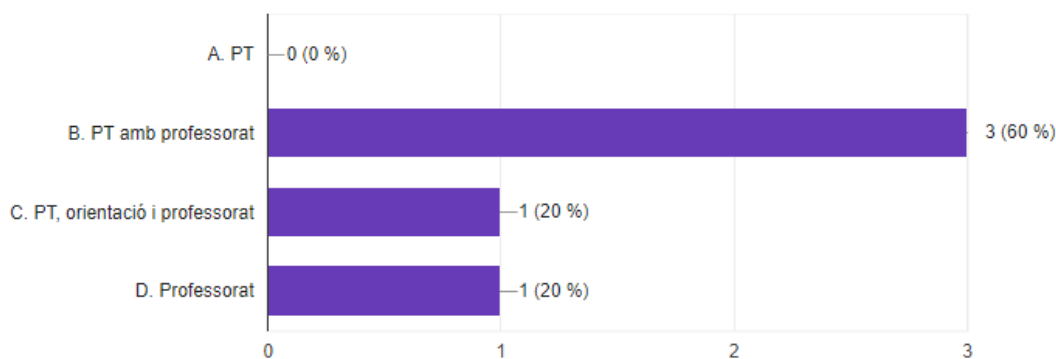
Gràfic 14: Quins professionals són els encarregats de dur a terme la intervenció en la majoria dels casos?

Per altra banda, els **agents que hi participen són el tutor, l'orientador, la mestra PT i l'AL**.



Imatge 15: Quins agents participen en la intervenció?

Altrament, el **100%** dels professors - tutors consideren **necessàries** les Adaptacions Curriculars Significatives (**ACS**) i No Significatives i també creuen que la tasca de fer les adaptacions (Gràfic 16) un **60%** són del **mestre PT i del professor de la matèria**. Encara així, pensen que, qui realment les fa és un 60% la mestra PT i el professorat, un 20% considera que el professorat i l'altre 20% la mestra PT, l'orientadora i el professorat.



Imatge 16: Qui fa les adaptacions curriculars?

Les conclusions pel que **modificarien les adaptacions curriculars** han estat enfocades a la **falta de temps de coordinació**, a la simplificació del procediment i de la part formal de les programacions i del “diagnòstic a ull” d'alguns professors. Respecte a la **coordinació dels mestres amb la PT** per a la planificació i creació de **materials específics**, un **60%** considera que **no és bona** per falta de temps i saturació de feina. Amb tot això també cal dir que

també el **60%** del professorat entrevistat creu que **no hi ha la suficient coordinació dins l'aula amb la mestra PT** per qüestió de temps i de la mala organització.

4.3 Pauta d'Observació de la intervenció en el departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.

La pauta d'observació ha estat establerta per recollir tota aquella informació verbal i no verbal que no queda escrita a les entrevistes. S'ha realitzat de forma continuada des del mes de desembre fins a la penúltima setmana de pràctiques. De la mateixa manera que amb l'entrevista, també s'ha classificat en quatre categories: demanda; resposta a la demanda; diagnòstic i intervenció (Annex 3).

La recollida de la informació es fa d'acord a les categories i als ítems de: sempre, a vegades, quasi mai i no aplica.

- **Categoria: Demanda**

Sempre :

- **Quan un tutor/a necessita ajuda de l'orientador, aquest l'assessora des d'un rol d'expert.** A més l'assessorament és immediat i en ser una escola petita, el tracte és proper fet que comporta que els professors acudeixin assíduament al departament d'orientació.
- **Un cop es rep la demanda se cita a l'alumne per parlar amb ell i saber quina és la causa.**

A vegades:

- **Els tutors emplen correctament els fulls de demanda.** No obstant això, molts cops s'han vist demandes on falta informació especialment als ítems que contempnen les capacitats dels alumnes.
- **A les demandes una de les coses que més es tenen en compte són les capacitats dels alumnes.** Per part dels tutors, no sempre però les orientadores en molts casos pregunten què se'ls dona bé i es fa un reforç positiu.

Quasi mai:

- **En primer lloc, en rebre una demanda es fa una observació de l'alumne a l'aula i als entorns escolars, més tard l'orientador es reuneix amb la família i finalment amb l'alumne.** Les observacions a l'aula per part dels orientadors han estat inexistents, en canvi, la PT sí que realitza observacions. A més, molts cops la família no participa abans del diagnòstic, ja que firmen l'assabentament mitjançant el tutor o la tutora.

- **Categoria: Resposta a la demanda**

Sempre:

- **Després de la demanda per dificultats d'aprenentatge es passa una prova d'intel·ligència.** Totes les demandes observades han anat seguides d'una prova d'intel·ligència, sigui la WISC o el test de Raven a fi de tenir dades objectives per a l'informe d'intervenció o l'informe psicopedagògic, exceptuant aquells casos associats comportament i absentisme.

Quasi mai:

- **Abans de fer el diagnòstic es té una reunió amb les famílies per saber quines són les dificultats a casa en comparació amb l'escola i altres factors externs.** En cap cas s'ha vist que l'orientador hagi fet observacions ni a l'aula ni a cap altre lloc, que no sigui el DO, dins el recinte escolar. La tasca d'observació la realitza la PT a dins l'aula sempre que hi hagi resultat que tingui hores dins aquesta. Encara així, no hi ha una comparació entre les dificultats que presenta l'alumne a casa i a l'escola, simplement es fa el diagnòstic des de l'observació de la PT i la informació per part del tutor.
- **L'assessorament als professors es realitza a partir d'una conversació conjunta trobant la conclusió més adequada per a la intervenció. S'evita utilitzar el rol d'expert.** En ser una escola petita

els professors consideren que és més ràpid acudir al D.O a demanar assessorament immediat. A més, no coneixen les proves en profunditat ni saben les observacions que fa la mestra PT a l'aula, ja que és un tema que queda entre els integrants del Departament d'Orientació.

No aplica

- **Abans de fer el diagnòstic es realitza una observació dins i fora de l'aula (pati, ludoteca, etc) per part de l'orientador.** No s'ha vist cap moment on l'orientador hagi fet observació més que al departament quan els alumnes venen i al pati quan toca guàrdia. Com s'ha comentat abans, és tasca de la PT sempre que hagi resultat que tingui hores dins determinada aula.
- **S'informa a la família de les proves que s'aplicaran, observacions, entrevistes, etc.** Avisen a la família un cop s'ha realitzat el diagnòstic, del tipus de proves utilitzades i dels procediments fets però no abans de passar-les.
 - **Categoria: Diagnòstic**

Sempre:

- **La prova d'intel·ligència és quasi obligatòria en la majoria dels casos que es demanen per dificultats d'aprenentatge.** A tota demanda observada s'ha passat una prova d'intel·ligència excepte en els casos d'absentisme i de conducta.
- **Els alumnes que venen al departament d'orientació mitjançant una demanda solen ser diagnosticats d'allò que s'ha previst.** El 90% d'alumnes amb demanda per part del tutor que han entrat en el departament durant les pràctiques, han estat diagnosticats d'allò que s'ha previst, inclòs s'han trobat altres dificultats relacionades especialment amb les dificultats d'aprenentatge.

No aplica:

- **Durant les vuit hores lectives, el departament d'orientació està menys de la meitat del temps fent diagnòstics.** La fase de diagnòstic

no finalitza al llarg del dia. El dia s'organitza amb alumnes passant proves, la correcció d'aquestes i la realització i actualització d'informes.

- **Categoria: Intervenció**

Sempre:

- **Es dedica més temps a la intervenció que al procés diagnòstic.** En la majoria dels casos es dedica més temps a la detecció i al diagnòstic que a la intervenció.
- **L'orientadora es reuneix amb els alumnes, que ho necessiten, setmanalment i els orienta acadèmicament a partir de les seves necessitats.** Hi ha molt de seguiment per part del DO d'aquells nins que necessiten orientació i organització de forma setmanal encara que no estiguin donats d'alta com a NESE.

A vegades:

- **La intervenció es du a terme per part de l'equip de suport educatiu i del departament d'orientació.** La fase d'intervenció sol estar derivada als mestres de suport (PT i AL). No obstant això, les orientadores hi ha vegades que també hi intervenen.
- **La intervenció es realitza dins l'aula.** En la majoria dels casos és així però també hi ha casos en què concretament es du a terme dins altres aules o dins el departament d'orientació.
- **La intervenció es dissenya a partir d'un treball col·laboratiu amb tots els membres implicats.** La figura de la PT és la que té més pes en aquest procediment perquè és l'encarregada de dissenyar les ACIS, organitzar el suport i fer les observacions. Els professors no solen col·laborar en aquest procés.
- **Es fan reunions conjuntes amb tots els membres de l'àmbit educatiu (professors de repàs, psicòleg o pedagog extern, família, etc.** En alguns casos a les reunions hi ha participat agents externs junt amb tutors, PT, AL i orientadores.

4.4 Anàlisi dels documents per a l'elaboració de l'informe individual de seguiment.

Per aquest apartat, s'han analitzat les instruccions del Departament d'Orientació exposades a la pàgina d'Atenció a la Diversitat del Govern de les Illes Balears.

Tenint en compte que un cop establert el model de Resposta a la Intervenció (RTI) aquests documents no existirien perquè la metodologia estaria basada en la prevenció i no en el diagnòstic, s'analitzaran alguns dels documents així com les seves característiques més necessàries per a la inclusió i la millora de l'atenció a la diversitat.

En primer lloc, es troba una **graella d'intervencions** que s'han realitzat que encara no està disponible a la web però que és una bona manera de dur un seguiment constant dels alumnes.

En segon lloc, s'ha escollit el **model d'informe d'intervenció individual** destinat a aquells alumnes amb DEA; TDAH,CP/HE o IT. Dins aquest document es contemplen les proves que es dona per fet que s'han passat i que s'han verificat que són persones amb les característiques anteriors o que per una altra raó se'ls hi han passat determinades proves encara que no se'ls hagi classificat. Al model RTI aquest informe no existiria perquè no es passarien proves fins que l'alumne no arribés al nivell més alt d'avaluació (nivell 3). A més, les opcions que dona són força tancades i rígides pel que fa a les categories de DEA, CP/HE o IT.

En tercer lloc, **l'informe de revisió de NESE** comporta una diferència de plaça en funció de la categoria de l'alumne (DEA, TEA, TDAH...), de la modalitat d'escolarització (ordinària o plaça NESE) i en funció de la tipologia. En el cas del model RTI, no es categoritzaria així sinó que es treballaria globalment i en alguns casos en grups petits i de forma individualitzada, no individual.

En quart lloc, el **model de demanda**, document utilitzat per a tot aquell alumnat que presenta alguna dificultat. Aquest document no existiria en el model RTI perquè en ser un model preventiu no s'esperaria al problema o

dificultat sinó que s'intervindria des de la prevenció i de forma continuada i monitorada. A aquest document es contempla l'estil d'aprenentatge de l'alumne però cada centre a partir del model crea el seu propi, i en el meu cas, considero que el model personalitzat de l'escola on he fet les pràctiques seria recomanable que contemplés els aspectes més subjectius de l'alumne i també que els professors plasmissin la informació necessària i que es demana

En cinquè lloc, el **full d'assabament familiar** que serveix per informar a les famílies que es realitzarà una intervenció que pot incloure una avaluació psicopedagògica però no indica el tipus ni la finalitat de cada prova que es passa. A més, tampoc indica les observacions que es realitzaran ni com serà el procediment. És per això que analitzant el document des del paradigma RTI penso que no existiria perquè la informació es proporcionaria a tots els estudiants com a mètode orientador global. El model RTI, en canvi, concedeix informació als pares sobre el model establert d'intervenció a l'escola.

El setè document és l'**informe psicopedagògic**, amb l'objectiu de classificar els alumnes en funció de les seves necessitats. Es considera un alumne NEE quan presenta, Retard maduratiu (RM), Discapacitat psíquica (DP), Discapacitat sensorial (DS), Discapacitat motora (DM), Trastorn generalitzat del desenvolupament (TGD), Trastorn emocional greu (TEG) i Trastorn greu de conducta (TGC). El model RTI se centra concretament en les dificultats d'aprenentatge i, per tant, en aquesta anàlisi no profunditzaré sobre la discapacitat o els trastorns (TGD, TEG ni TGC).

El vuitè document és l'**informe individual de l'alumnat NESE**. Aquest informe està centrat en les Necessitats Específiques de Suport Educatiu associades a DEA, TDAH, IT o CP/HE. Des del paradigma RTI aquest document no existiria juntament amb els altres perquè la metodologia no consistiria a diferenciar als alumnes en funció de la seva tipologia. De la mateixa manera que no es centraria en les dificultats i seria un document que es faria prèviament al diagnòstic i no després com en aquest cas.

Finalment, el darrer document analitzat és el **dictamen d'escolarització**. Aquest document implica la selecció de determinada proposta d'escolarització en funció del motiu del dictamen i de les NESE associades. En el cas de model

RTI aquest document no seria un procediment obligatori perquè la Resposta a la Intervenció està focalitzada amb les dificultats d'aprenentatge i no té ni modalitats d'escolarització, ni tipologies, ni modalitat combinada ni altres característiques que es recullen a aquest informe.

5. Discussió

El model RTI és un model d'èxit que millora el procés de lectura i escriptura a més de reduir el nombre d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, ja que es van minimitzant fins a desaparèixer. Els estudis ho avalen (Jiménez, Siegel, O'Shanahan i Ford, 2008) però, realment és compatible en el nostre sistema d'ensenyament?. Amb aquesta recerca s'han trobat dos punts febles per a l'aplicació del model RTI a les escoles que segueixen el model espanyol.

En primer lloc, el primer punt feble es deu a la falta de formació del professorat en els processos de lectura i escriptura així com en el mateix model RTI que es vol aplicar (Grosche i Volpe, 2013 a Castro-Villareal, Jo Rodríguez i Moore, 2014).

Igualment, el sistema no té en compte el resultat de la recerca científica perquè les ajudes en professionals de reforç com els experts en pedagogia terapèutica, atenció a la diversitat i mestres en audició i llenguatge es regeixen en funció de la quantitat d'alumnes amb necessitats educatives de suport educatiu que necessiti el centre. Els especialistes en pedagogia terapèutica en funció dels alumnes amb ACS; els mestres d'audició i llenguatge en funció dels alumnes amb suport educatiu de llenguatge i els professors d'atenció a la diversitat en funció del nombre d'alumnes NESE. D'aquesta manera, aquesta mesura es pot utilitzar com a recurs per diagnosticar a una gran quantitat d'alumnes a les escoles, ja que és l'única forma de poder obtenir més recursos personals dins l'aula.

L'anàlisi s'ha fet a partir d'entrevistes i pautes creades, juntament amb els documents del Servei d'atenció a la Diversitat, perquè es considera adient insistir en els documents amb els quals es treballa dia a dia en els departaments d'orientació i que marquen la dinàmica de treball perquè són procediments obligatoris. Indubtablement el fet de comparar el model orientador que seguim amb el model de resposta a la intervenció ens mostra la gran diferència entre models. A més, també plasma la inexistència de molts de procediments del model orientador actual que acaba centrant-se més en la detecció i el diagnòstic que en la intervenció.

6. Conclusions

Per concloure, un cop finalitzada la revisió bibliogràfica i obtinguts els resultats l'anàlisi sobre el model orientador utilitzat en el departament d'orientació de secundària d'un centre concertat, s'exposaran les principals conclusions fent una breu reflexió en funció dels models assenyalats al treball. D'aquesta manera, a partir dels dos models plantejats, el model orientador tradicional i el model de resposta a la intervenció es podrà comparar a quin dels dos paradigmes s'assembla i encaixa més la visió orientadora de l'escola concertada en qüestió i quines característiques serien inexistents enfocant aquesta pràctica des del model d'èxit plantejat, és a dir, el model RTI.

Centrant-se en la pràctica experimentada durant aquests mesos es considera que la pràctica viscuda no té gaire que veure amb el marc legislatiu de l'orientació, l'avaluació psicopedagògica esperada ni els rols dels orientadors encaixen dins aquestes visions del model orientador com a model inclusiu i preventiu.

Principalment, el procés orientador no es fonamenta en l'acompanyament a totes les persones per potenciar la prevenció (Bisquerra, 2006) sinó que es basa en la intervenció individual a partir de la detecció de les dificultats que presenta l'alumne. Per tant, la prevenció i l'atenció a la diversitat queden en segon lloc perquè la pràctica no ho compleix i a més, els professors i orientadors són conscients que tampoc ho fan. L'orientació actualment és un servei per alguns alumnes i no per a tot l'alumnat encara que es facin esforços per arribar als alumnes de manera més global.

Pel que fa al rol orientador, els més utilitzats són el rol avaluador i el d'interventor psicopedagògic perquè l'orientador no arriba a acords ni les tasques es fan en col·laboració conjunta amb els altres professionals. Els professors tenen la visió de que l'orientador és el professional que assessora perquè és el qui sap i a més, és l'encarregat del diagnòstic a partir de la intervenció individual (model clínic).

L'avaluació psicopedagògica no dista molt de l'enfocament citat perquè molts cops exclou, diferencia i segrega a l'alumnat (Echeíta i Calderón

Almendros, 2014). Amb la demanda s'inicia el procés d'avaluació amb la intenció de donar solució al problema o a la dificultat que té l'alumne. Segons Coma i Álvarez a Sánchez i Bonals (2005), no sempre s'ha de fer una avaluació psicopedagògica com a resposta a la demanda però a la pràctica és així, perquè a tots els alumnes que s'han observat al departament venien a través d'una demanda. A més, s'han fet avaluacions psicopedagògiques per a calcular el QI i poder classificar el diagnòstic sent el 90% dels alumnes que han visitat el departament per una demanda, diagnosticat de DEA. També el procediment de recollida de dades, enquestes i observacions han estat individuals i no s'ha obtingut una visió global de contexts. La intenció no és profunditzar en la demanda administrativa però sí fer pensar que moltes vegades les escoles tendeixen a fer demandes per poder aconseguir més recursos, doncs és la via més efectiva que tenen.

Pel que fa a la intervenció i a les ACIS, la coordinació és feble i la participació dels professors s'allunya molt dels resultats obtinguts a les entrevistes fetes, ja que s'ha pogut observar com és tasca majoritàriament de la PT i no sempre es posen d'acord amb ella, doncs molts cops surt de classe per poder treballar perquè les classes són teòriques.

Amb tot això, es reflexiona sobre el caràcter tradicional que té l'orientació actualment i que tot i que les lleis intenten millorar i avançar amb el model orientador, no acaben de ser congruents tots els aspectes que intervenen en aquest procediment. Per aquesta raó, es considera necessari fer un pas més enllà i apostar per un model totalment diferent, com el model de Resposta a la Intervenció.

El model RTI és un model preventiu basat en l'atenció primerenca i en l'assistència sistèmica que, a partir de l'avaluació constant i el monitoratge, la intervenció es gradua en tres nivells diferents en funció de les necessitats dels alumnes. La prevenció és la clau d'aquest paradigma i es presenta com un model d'èxit perquè a partir de la millora en la competència lectora i escriptora dels alumnes, aconsegueix afavorir el rendiment acadèmic i, per tant, de reduir el nombre d'alumnes diagnosticats i millorar l'aprenentatge.

En aquest model, l'avaluació per DEA es duria a terme un cop l'alumnat no donés una bona resposta al tercer nivell d'avaluació que se centraria en una instrucció més intensiva i individualitzada. Per tant, no existeix la demanda sinó que es centra en el cribratge a partir del monitoratge de l'avaluació sistemàtica (Linan-Thompson, Vaughn, Prater, i Cirino, 2006 a Coronado, 2014).

La segregació i l'exclusió no es contempla a cap dels processos d'aquest paradigma i l'observació és constant i individualitzada a partir d'una visió global de l'alumnat. Els orientadors, com que no estan la majoria del temps diagnosticant tenen més temps per observar, col·laborar i coordinar-se amb els professors i tutors fent una pràctica orientadora més inclusiva i permetent l'atenció a la diversitat.

En haver estudis que avalen que els processos cognitius involucrats no correlacionen amb el QI (Jiménez, Siegel, O'Shanahan i Ford, 2008), considero que el model RTI és un model d'èxit que a partir de la identificació primerenca pot reduir la perpetuació de les DEA i també les dificultats d'aquells alumnes que presentin trets que poden causar dificultats d'aprenentatge.

Referències bibliogràfiques

- Álvarez, LL., Coma, R. (2005) Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. En Sánchez-Cano, M., i Bonals, J. (coords.). *La evaluación psicopedagógica* (pp. 45-66). Barcelona: Graó.
- Arriaza, M.C., Rodas de Ruiz, P., (2014) Un acercamiento inicial al modelo RTI ara estudiantes de un grupo lingüístico minoritario con necesidades en lectoescritora. *Revista interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*. 48(2), 194-202.
- Bisquerra, R., (2006) Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*.11, 9-25. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M. i Salas Tenorio, M. (2007) ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de educación XXI*. 9, 11-131. Universidad de Huelva
- Carreker y Joshi (2010) Response to intervention: Are the Emperor's clothes really new?. *Psicothema*. 22(4), 943-94
- Castro-Villareal, F., Rodriguez, B. J., Morre, S., (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112.
- Coronado, A (2014) La respuesta a la intervención (RT) como metodología de la evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. Actas de Comunicaciones del Congreso Internacional "Infancia en contextos de riesgo. XXV años de la convención sobre los Derechos del Niño." (pp.2158-2172), Huelva: Universidad de Huelva.
- Del Rio, D. i Martínez, M^a. (2007). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.

Echeíta G. i Calderón, I. (2014). Obstacles a la inclusió: Qüestionant concepcions i practiques sobre l'avaluació psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41.

Goikoetxea, Edurne (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE*, 18(1) art. 2. Recuperat de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIVEv18n1_2.htm

Grañeras, M., i Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE

Jiménez, J.E. (2012) *Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención*. Universidad de la Laguna

Jiménez, J.E., i Rodrigo, M. (2000). ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI- rendimiento lector en el diagnóstico de la dislexia? *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(3), 477-487

Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R., i García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.

Jiménez, J.E., Siegel, L.S., O'Shanahan, L., i Ford, L. (2008). The relative roles of IQ and cognitive processes in reading disability. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29, 27-43

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, núm 278,

de de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651 a 33665. Recuperado de:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188 a 45220. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207

Martín, E., i Solé, I. (Coords.), (2011) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Graó

M.E.C. (1996) *Evaluación psicopedagógica*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC

Núñez del Río, M^a (coord.), Carpintero, E., García, M.; Serrano, S. i Ordóñez, X. (2011). *Orientación Educativa. Manual de prácticas*. Madrid: Catarata

Real decret 32/2014, de 18 de Juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. Bolletí oficial de les Illes Balears, 18 de Juliol de 2014, núm 97.

Real decret 34/2015, de 15 de Maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Bolletí oficial de les Illes Balear, 16 de Maig de 2015, núm 73.

Riba, C. (2009). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa. Métodos de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. FUOC. Edición electrónica.

Sánchez-Cano, M., i Bonals, J., (Coords.) (2005) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York

ANNEXOS

ANNEX 1. Entrevista al departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.

DEMANDA

1. Quan un tutor/a comenta al departament d'orientació el cas d'una demanda, com és el feedback?

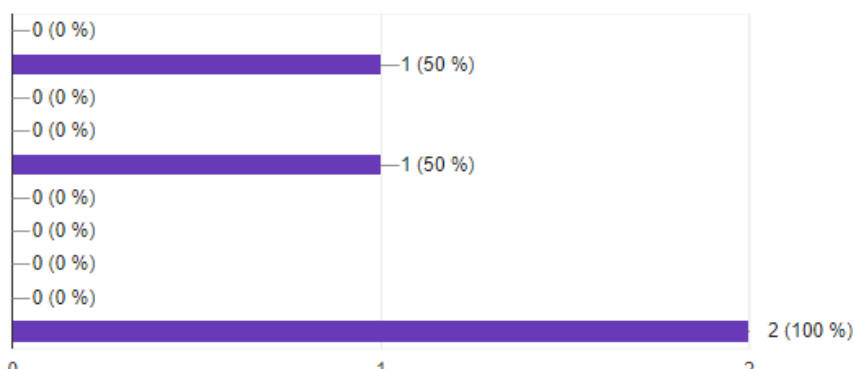
A. Fem emplenar el document de "Demanda d'Intervenció" i li donem els documents d'assabentament familiar perquè la família signi que està informada que el seu fill/a serà avaluat/avaluada pel departament d'orientació.

B. Primer, entrevista amb el tutor, després emplenar el full de demanda (a vegades es fa conjuntament) i finalment retorn de la informació obtinguda de forma oral i escrita.

2. Quin tipus de demandes són les més freqüents?

A. Dificultats específiques d'aprenentatge

B. Dificultats específiques d'aprenentatge, Dificultats de relació (aïllament social, problemes d'agressió o victimització), Orientació acadèmica



3. Els tutors solen demanar assessorament immediat

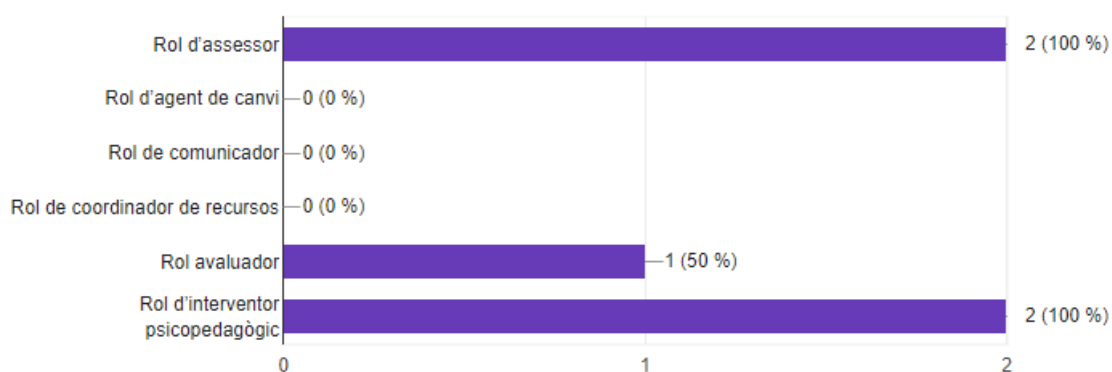
A. Sí. Solen venir a comentar la problemàtica per saber si des del Departament en podem fer una valoració. En aquell moment els informem d'algunes pautes però és més després de la valoració quan s'indica al tutor (i a la resta de professorat) les mesures a prendre amb l'alumne/a en funció dels resultats obtinguts.

B. Sí. Especialment els tutors de 1r cicle i PMAR

4. Quin rol orientador consideres que et demanda l'equip docent?

A. Rol d'assessor, Rol avaluador, Rol d'interventor psicopedagògic

B. Rol d'assessor, Rol d'interventor psicopedagògic



RESPOSTA A LA DEMANDA

1. Un cop heu estudiat el cas i observat a l'alumne. Quina informació es transmet al tutor/a?

A. Es comenten les proves i resultats obtinguts, la conseqüència d'aquests resultats (si passa a formar part del registre NESE o no) així com les mesures a prendre a partir d'aquell moment. S'intenta assessorar en la intervenció més adequada per cada alumne i, a vegades, assisteixen a la tutoria que es fa amb la família de devolució de la informació. S'aconsella que sigui el tutor qui informi a la resta de

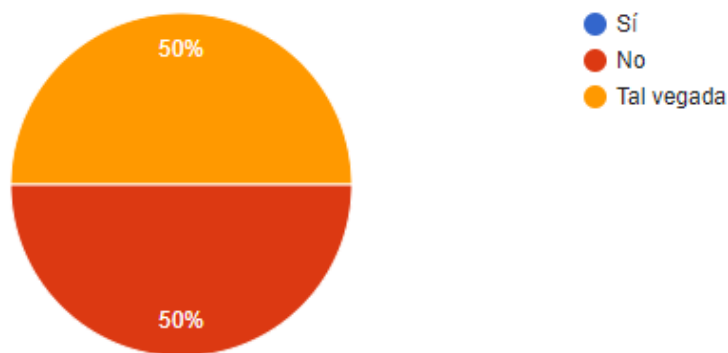
professorat implicat amb l'alumne avaluat sobre les mesures a tenir en compte

B. Pràcticament tota l'obtinguda de l'exploració a través de l'informe d'intervenció o informe psicopedagògic.

2. La família sap el procediment que es portarà a terme amb el seu fill (proves, tipus de test, entrevistes, observacions?)

A. No

B. Tal vegada



3. Què falta o què sobra al full de demanda? Consideres que es fa un bon ús (tutor)?

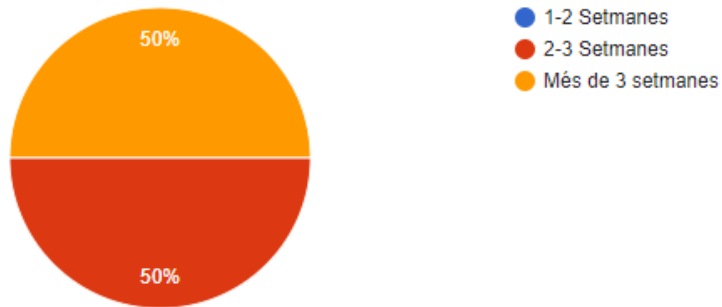
A. Ara mateix no se m'ocorre quines modificacions podria fer del full de demanda. Els tutors aquest curs sí estan fent un bon ús.

B. De cada vegada els tutors tenen més competència a l'hora d'emplenar. Potser inclouria ítems descriptius de conductes i perfils d'aprenentatge.

4. Quant de temps dura el procés d'ençà que el tutor inicia la demanda fins que es decideix quina serà la intervenció més adequada?

A. Més de 3 setmanes

B. 2-3 Setmanes



DIAGNÒSTIC

1. En quins casos passeu el WISC V? Amb quin objectiu?

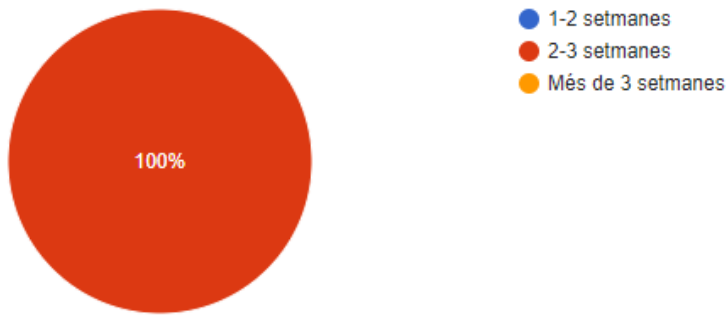
A. Sol ser l'instrument que més fem, ja que no sols ens dona una interpretació de la capacitat cognitiva general de l'alumne, sinó que ens indica les fortaleses i mancances, la qual cosa ens dona pistes sobre la intervenció més adequada per cada alumne.

B. Sospites de dèficit intel·lectual o trastorn d'aprenentatge. Recollir informació objectiva dels diferents àmbits vers: comprensió verbal, visuoespacial, raonament fluid, memòria de treball i velocitat de processament.

2. Quant de temps comporta aquest procediment? Des de l'inici fins que es fa un informe o dictamen?

A. 2-3 setmanes

B. 2-3 setmanes



3. Quins punts febles creus que tenen les proves estandarditzades? I punt forts?

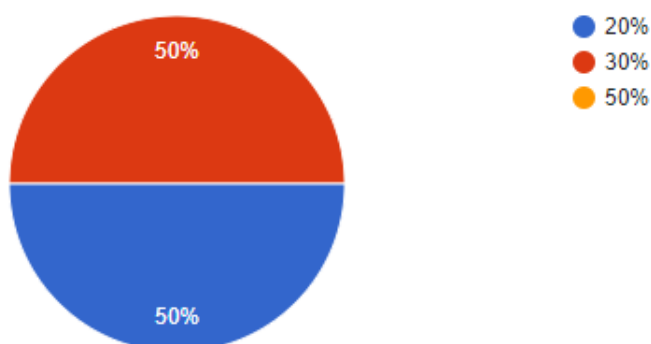
A. Punt fort: t'ajuden a situar el rendiment de l'alumne dintre dels "estàndards de normalitat" i et donen pistes sobre el motiu o la causa de la simptomatologia que es presenta dins l'aula i que fa que boti l'alarma al professorat. Punt feble: no tenen en compte el context familiar, personal i social de l'alumne; que també pot estar influïent en el seu rendiment.

B. Punt feble: s'han de complementar amb observacions. Punt fort: Ràpides i objectives.

4. Quin és el percentatge d'alumnes diagnosticats per primer cop a secundària?

A. 30%

B. 20%



RESPOSTA A LA DEMANDA

1. Quins professionals són els encarregats de dur a terme la intervenció en la majoria dels casos?

A. PT, AL, Orientador/a

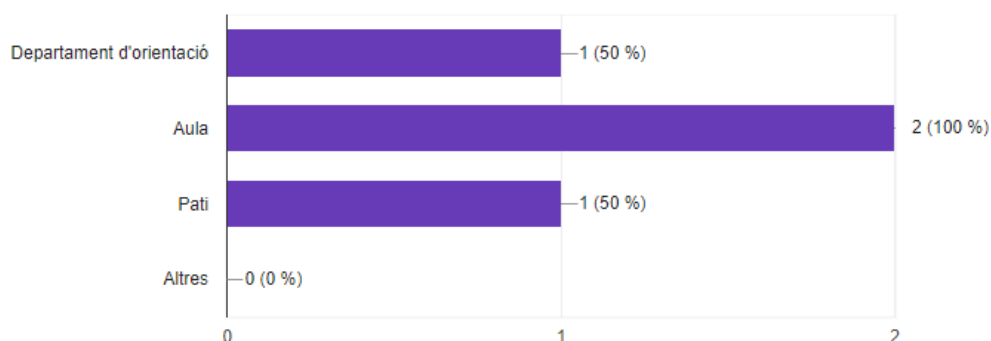
B. PT, AL, Orientador/a



2. On es fan les observacions dels alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge?

A. Aula

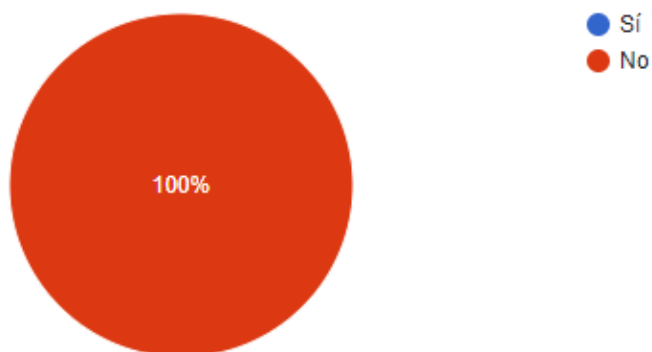
B. Departament d'orientació, Aula, Pati



3. Consideres que s'intervé des de la prevenció en el model orientador actual/d'aquest centre?

A. No

B. No



4. Seria possible, en el cas que no es produeixi, que la figura de l'orientador entrés de forma periòdica a les aules per fer observació i intervenció?

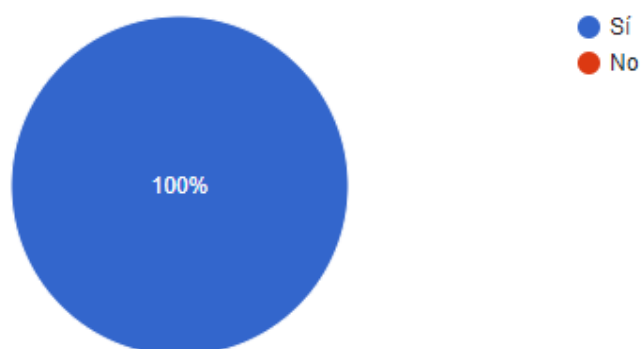
A. No crec que hi hagués cap problema.

B. Seria una mesura encertada, tot depèn dels recursos existents al centre i les demandes d'informes.

5. Consideres que, en general, en els departaments d'orientació es dedica més temps a la demanda i al diagnòstic que a la intervenció?

A. Sí

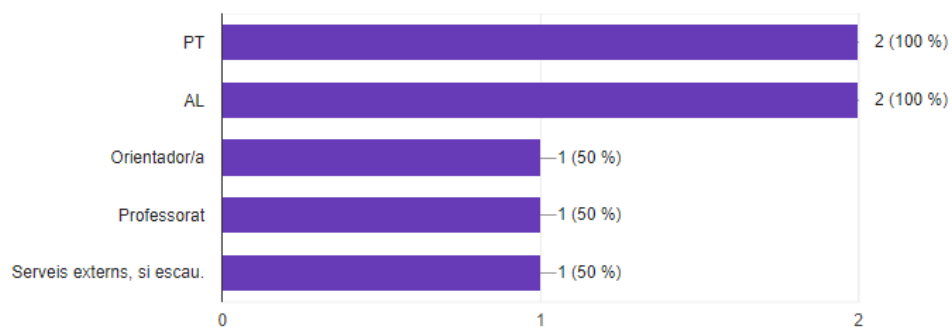
B. Sí



6. Quins agents participen en la intervenció?

A. PT, AL, Orientador/a, Professorat, Serveis externs, si escau.

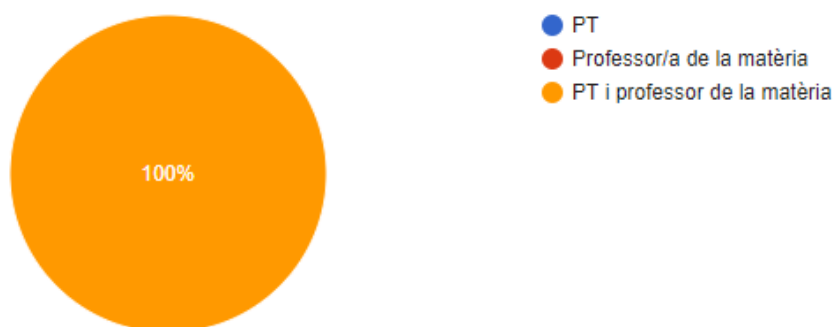
B. PT, AL.



7. Qui fa les adaptacions curriculars?

A. PT i professor de la matèria.

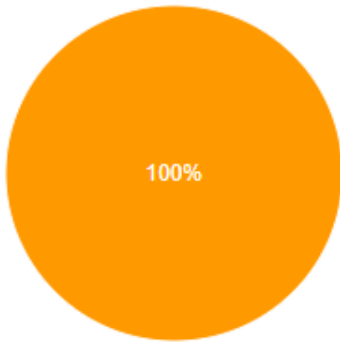
B. PT i professor de la matèria.



8. Participen els tutors a l'elaboració de les adaptacions curriculars?

A. No sempre

B. No sempre



- Sí
- No
- No sempre

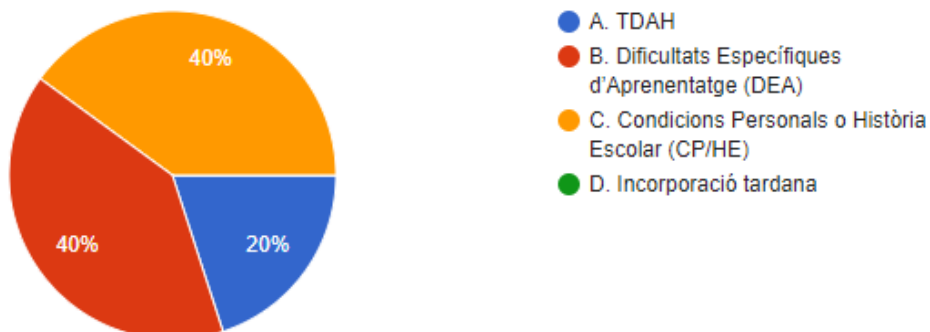
ANNEX 2. Entrevista als tutors de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca

DEMANDA

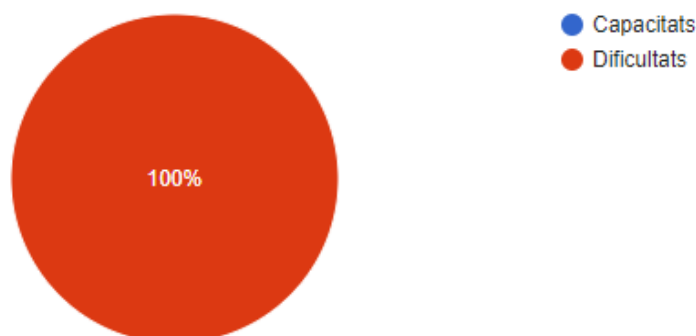
1. Quan un tutor/a comenta al departament d'orientació el cas d'una demanda, com és el feedback?

1. El feedback sol ser verbal o en cas de necessitar més informació se dona via telemàtica
2. Sol ser en un període molt breu de temps, a vegades de forma oral o per escrit, depenent de la importància de la demanda.
3. Correcte i amb resultats
4. S'emplena el full de derivació a més de comentar verbalment els motius de la derivació.
5. No n'he feta cap aquest curs.

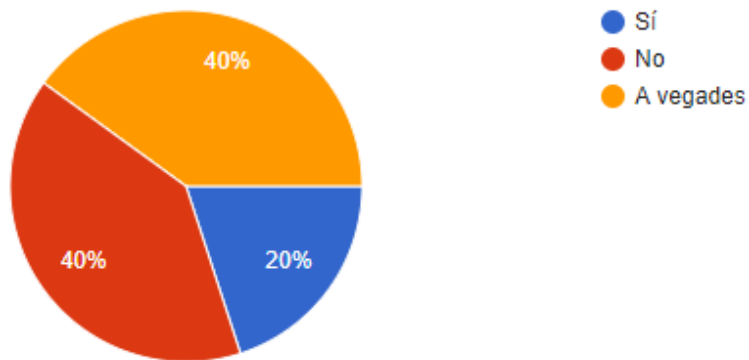
2. Quin tipus de demandes són les més freqüents?



3. Normalment, us centreu en les capacitats o destaqueu principalment les dificultats de l'alumne?



4. Els tutors/es soleu demanar assessorament immediat?



5. Afegiríeu algun apartat al full de demanda de derivació?

1. No
2. no
3. NO
4. No l'he hagut d'emprar gaire. A tercer d'ESO quasi tots els casos ja han estat diagnosticats prèviament.
5. No

6. Eliminaríeu qualche apartat del full de demanda de derivació?

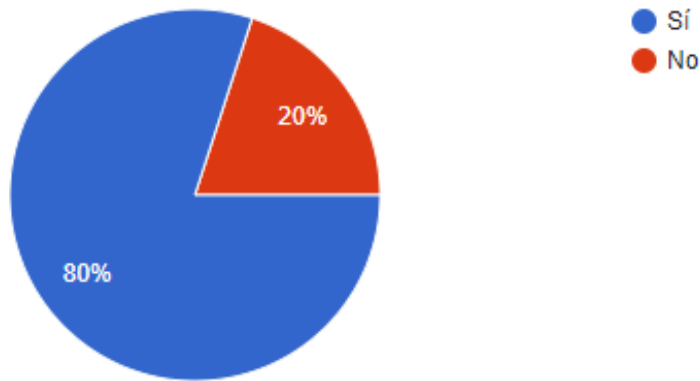
1. No
2. no
3. NO
4. No ho puc valorar.
5. No

7. Modificaríeu alguna cosa del procediment de demanda?

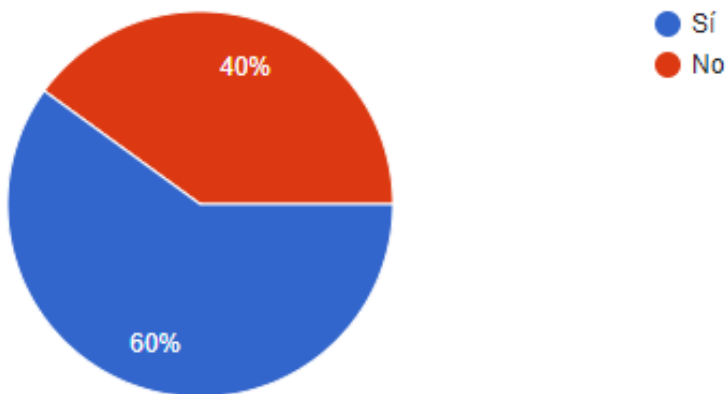
1. no
2. No
3. NO
4. No ho puc valorar.
5. No

RESPOSTA A LA DEMANDA

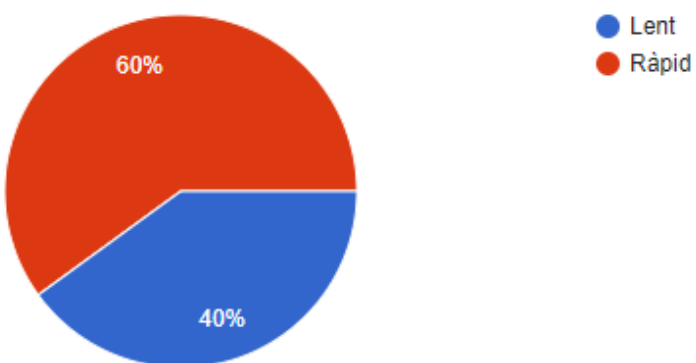
1. Considereu necessari que l'orientador portés a terme una intervenció de l'alumne dins i fora de l'aula per verificar la demanda i obtenir més informació o no seria necessari aquest procediment?



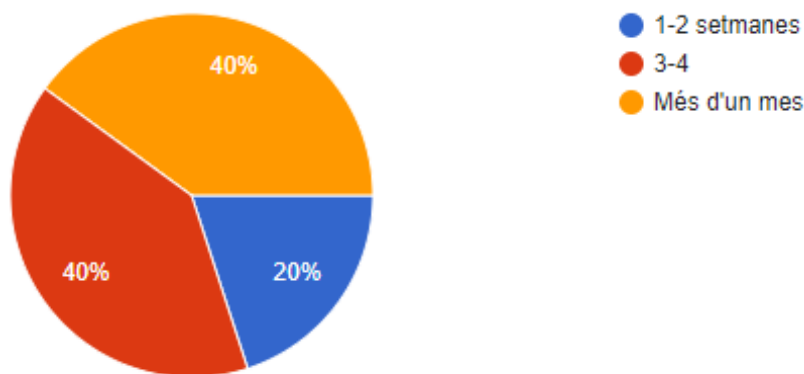
2. La família sap el procediment que es portarà a terme amb el seu fill (proves, tipus de test, entrevistes, observacions?)



3. Penseu que el procés d'ençà que entregueu la demanda fins que es fa un diagnòstic és ràpid o lent?

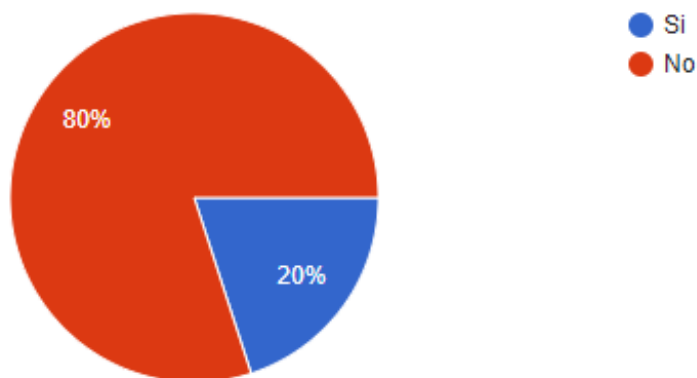


4. Quant de temps dura el procés d'ençà que el tutor inicia la demanda fins s'obté una conclusió i es fa el diagnòstic?



DIAGNÒSTIC

1. Coneixeu quines són les proves estandarditzades que es passen al departament d'orientació?



2. Quins punts febles creus que tenen les proves estandarditzades? I punt forts?

1. Punts febles: No deixen de ser proves estandarditzades per tant hi ha molta informació que no queda contemplada. Punt fort: És una guia per conèixer les dificultats de l'alumne a "grosso modo" i dissenyar una intervenció útil.
2. Punt fort que ens ajuden a orientar-nos i punt feble que no ens hem de fiar només de les proves
3. De vegades, hi ha qüestions massa tancades.

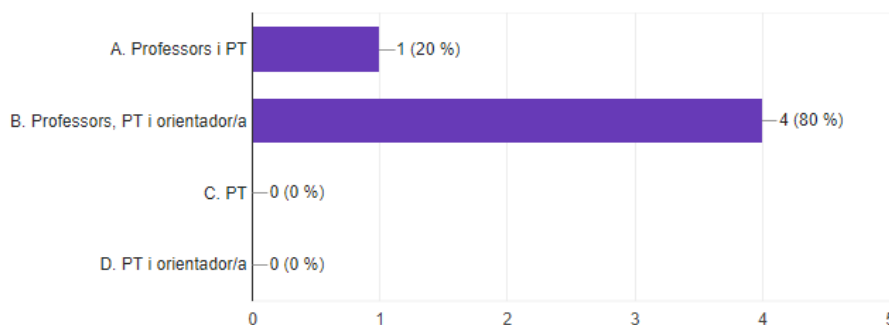
4. Pel que sé de proves estandarditzades en general, els hi manca una valoració del context familiar i d'observacions directes d'aula.
5. Punt fort: són objectives. Punt feble: s'han de tenir altres aspectes en compte

3. Quina és la mitjana d'alumnes NESE que teniu a la classe (com a tutor/a)?

1. 3/4
2. 6 sobre 27 alumnes, un 22%
3. Un 24%
4. Entre un i tres casos
5. 5,1

RESPOSTA A LA DEMANDA

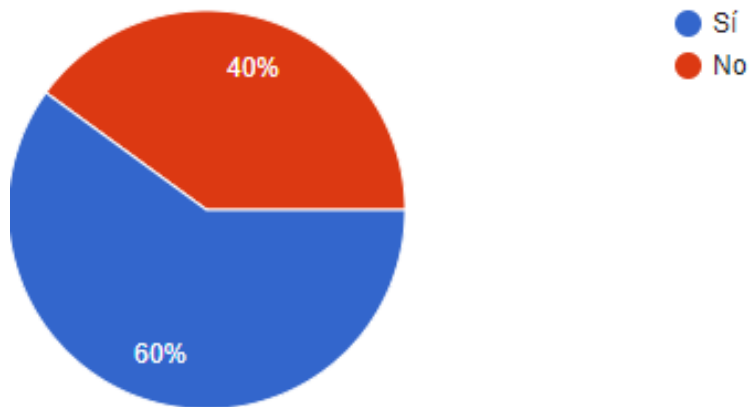
1. Quins professionals són els encarregats de dur a terme la intervenció en la majoria dels casos?



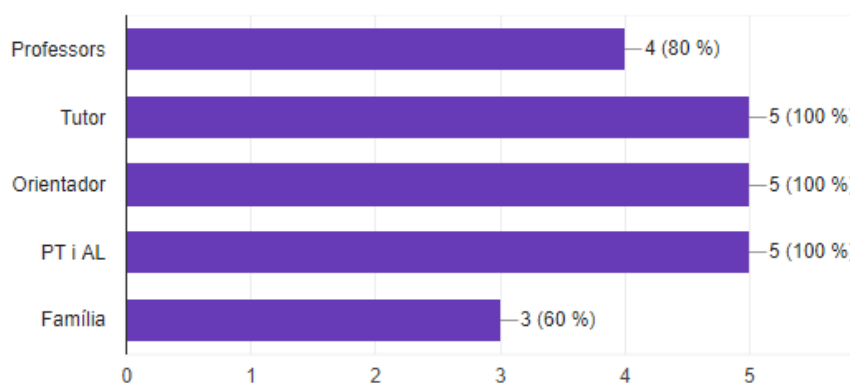
2. Consideres que s'intervé des de la prevenció en el model orientador actual/d'aquest centre?

1. No, crec que s'intervé quan hi ha una demanda.
2. sí
3. sí
4. Em sembla que es dedica més temps a allò urgent, que és la intervenció, que no a la prevenció.
5. No

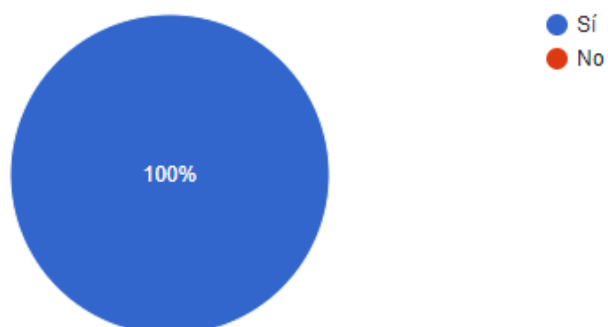
3. Consideres que, en general, als departaments d'orientació es dedica més temps a la demanda i al diagnòstic que a la intervenció?



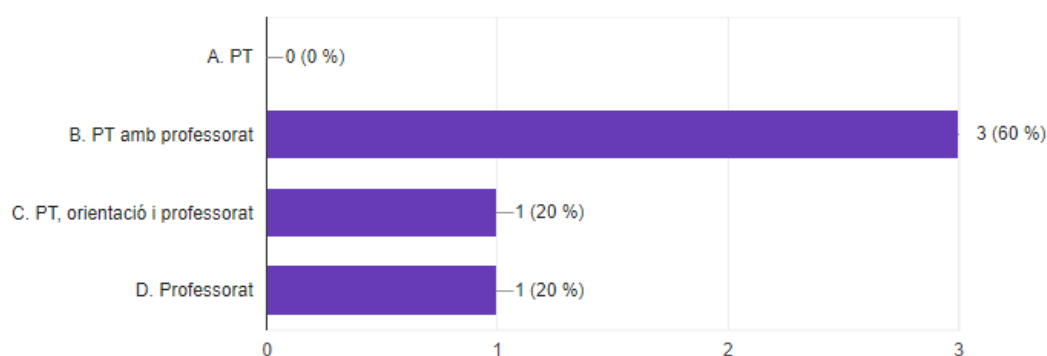
4. Quins agents participen en la intervenció?



5. Veus necessàries les adaptacions curriculars significatives i no significatives?



6. Qui fa les adaptacions curriculars?



7. Què canviaries de les adaptacions curriculars?

1. Bé, poca cosa puc canviar, potser aniria amb més compte a l'hora de fer adaptacions curriculars (en especial les ACA), crec que en moltes ocasions els professors pensam que ho sabem tot i "diagnosticam" a ull basant-nos en les nostres percepcions....i això és perillós.....
2. Simplificaria molt el requeriment d'informació no acadèmica, perquè en molts casos ja ha estat recollida en tot el procés que ens ha portat al fet que l'alumne/a sigui considerat susceptible de tenir una ACIS (em limit a opinar sobre les significatives). La informació que es demanda és en alguns casos tan absurda i requeriria tanta dedicació per part d'un tutor per a recopilar-la que la fa inviable. També simplificaria al màxim la part formal de la programació acadèmica, deixant com a indicadors possiblement només els estàndards.
3. Res
4. En general, fem les adaptacions tal com consideram oportú. Només ens faltaria temps per fer-ne un seguiment més coordinat.
5. Res

8. Creus que hi ha una bona coordinació a l'hora de planificar, a la preparació de materials específics, exàmens i proves d'avaluació entre els especialistes del suport educatiu i els professors? Quins aspectes creus que s'haurien de millorar?

1. No. Crec que tots anem sobrecarregats de feina i se fa necessari trobar punts de trobada (2h cada mes o trimestre per exemple) entre el DO i el professorat responsable d'un grup per analitzar les mesures dutes a terme i la seva evolució.
2. Sí. El temps programat per al feedback entre els orientadors i els tutors - professors
3. sí
4. Falten hores de coordinació entre PT i professorat. Ho solem fer sobre la marxa per manca de temps. No hi ha hores dedicades específicament a això.
5. No. Falta coordinació i temps.

9. Creus que hi ha coordinació dins l'aula entre professors i figura de suport? Com es podria millorar aquesta coordinació?

1. No. Molt de pics el suport du el seu ritme, adaptat a l'alumne i tenint en compte que sempre hi ha menys hores de suport que d'aula de la matèria concreta.
2. sí.
3. sí
4. Dedicant-hi hores comunes a gestionar aquesta coordinació.
5. No. Amb organització per part dels professors i la PT

ANNEX 3. Pauta d'Observació de la intervenció en el departament d'orientació de secundària d'un col·legi concertat de Palma de Mallorca.

		SEMPRE	A VEGADES	QUASI MAI	NO APLICA	OBSERVACIONS
DEMANDA						
1	Quan un tutor/a necessita ajuda de l'orientador, aquest l'assessora des d'un rol d'expert.	x				L'assessorament és immediat. En ser una escola petita el tracte és molt proper i els professors venen molt al departament a demanar assessorament.
2	Els tutors emplenen correctament els fulls de demanda.		x			La majoria sí però també he vist demandes on falta molta informació. Especialment es centren en les dificultats i deixen sense contestar aquells ítems referents a les capacitats de l'alumne.
3	En primer lloc, en rebre una demanda, es fa una observació de l'alumne a l'aula i als entorns escolars, més tard l'orientador es reuneix amb la família i finalment amb l'alumne.			x		No he pogut veure com es realitza cap observació a l'aula per part de l'orientador. Sí que és cert que la PT és la que realitza les observacions però no és un procediment normalitzat i molts cops no participa la família abans del diagnòstic. Firmen l'assabentament en la majoria dels casos mitjançant el/la tutor/a.
4	Un cop es rep la demanda es cita a l'alumne per parlar amb ell i saber quina és la causa.	x				Un cop el departament rep una demanda, se cita amb l'alumne per tal de parlar sobre la situació.
5	A les demandes una de les coses que més es tenen en compte són les capacitats dels alumnes.		x			En la majoria dels casos se'ls pregunta què se'ls dona bé i es realitza un reforç positiu.
RESPOSTA A LA DEMANDA						
6	Després de la demanda per dificultats d'aprenentatge es passa una prova d'intel·ligència.	x				Tota demanda que he observat ha anat seguida per una prova d'intel·ligència, ja sigui la WISC V o el test de Raven a fi de tenir dades objectives per a l'informe d'intervenció o l'informe psicopedagògic.
7	Abans de fer el diagnòstic es realitza una observació dins i fora de l'aula (pati, ludoteca, etc) per part de l'orientador.				x	En cap cas he vist que l'orientador hagi fet observacions ni a l'aula ni a cap altre lloc dins el recinte escolar. Aquesta tasca l'ha realitzada la PT a dins l'aula sempre que hagi resultat que tingui hores dins aquesta.

8	Abans de fer el diagnòstic es té una reunió amb les famílies per saber quines són les dificultats a casa en comparació amb l'escola i altres factors externs.			x	La reunió amb les famílies abans de fer el diagnòstic la té el tutor en la majoria dels casos. És el mateix moment en el qual es firma l'assabentament familiar. Les dificultats o capacitats fora de l'entorn escolar queden una mica oblidades.
9	S'informa a la família de les proves que s'aplicaran, observacions, entrevistes...			x	S'informa a la família un cop s'han realitzat les proves del tipus de proves que s'han passat i dels procediments fets però no abans de passar-les.
10	L'assessorament als professors es realitza a partir d'una conversació conjunta trobant la conclusió més adequada per a la intervenció. S'evita utilitzar el rol d'expert.			x	L'assessorament sol produir-se des d'un rol d'expert per part de les orientadores. L'escola és petita i molts cops els professors consideren que és més ràpid acudir al D.O i demanar assessorament immediat per part de l'orientador. Els professors no solen conèixer les proves ni les observacions de la PT.
DIAGNÒSTIC					
11	La prova d'intel·ligència és quasi obligatòria en la majoria dels casos que es demanen per dificultats d'aprenentatge.	x			A tota demanda que he observat s'ha passat una prova d'intel·ligència. No en el cas d'absentisme ni de conducta.
12	Els alumnes que venen al departament d'orientació mitjançant una demanda solen ser diagnosticats d'allò que s'ha previst.	x			Tots els alumnes amb demanda que han entrat en el departament durant les meves pràctiques han estat diagnosticats d'allò que s'ha previst inclòs s'han trobat altres dificultats relacionades, especialment amb les dificultats d'aprenentatge.
13	Durant les 8 hores lectives el departament està menys de la meitat del temps fent diagnòstics.			x	La fase de diagnòstic no finalitza al llarg del dia. El dia s'organitza amb nins passant proves, correcció d'aquestes i realització d'informes.
INTERVENCIÓ					
14	La intervenció es du a terme per part de l'equip de suport educatiu i del departament d'orientació.		x		La intervenció sol estar derivada per a la PT i l'AL. No obstant això, en alguns casos des del departament d'orientació també s'intervé.
15	La intervenció es realitza dins l'aula.		x		En la majoria dels casos sí. També en alguns altres hi ha intervenció al D.O.
16	La intervenció es dissenya a partir d'un treball col·laboratiu amb tots els membres implicats.		x		La PT és la figura que té més pes en aquest procediment, ja que, és la que s'encarrega de fer les ACIS, organitzar el suport i fer les observacions.
17	Es dedica més temps a la intervenció que al procés de diagnòstic.	x			En tots els casos es dedica més temps a la detecció i diagnòstic que a la intervenció.

18	Es fan reunions conjuntes amb tots els membres de l'àmbit educatiu (professors de repàs, psicòleg o pedagog extern, família...).		x		En alguns casos a les reunions hi han participat agents externs junt amb tutors, PT, AL i orientadores.
19	L'orientador/a es reuneix amb els alumnes, que ho necessiten, setmanalment i els orienta acadèmicament a partir de les seves capacitats.	x			Hi ha un bon seguiment per part del departament d'orientació d'aquells nins que necessiten orientació i organització de forma setmanal encara que no estiguin donats d'alta com a NESE.