

Programa para la mejora de la lectoescritura en colegios españoles planteado desde el enfoque sistémico

Lidia Dolz Durán¹

Sergio Guadalix Romero²

Resumen

En el presente trabajo se describe un programa de intervención a nivel de centro para mejorar el rendimiento en la lectura y la escritura de su alumnado desde una perspectiva ecológica, en la que tanto las familias como el profesorado del centro tengan un papel protagonista. Aunque estas iniciativas son más habituales en contextos desfavorecidos o con alumnado con problemas de castellanización, la presente propuesta plantea una serie de medidas de las que todo tipo de centro puede verse beneficiado. Estas medidas son planteadas desde una perspectiva de la orientación educativa que sale de los márgenes del centro y actúa en el núcleo de la institución educativa, como organizador y acompañante de la propuesta.

Palabras clave: Lecto-escritura, programa de mejora, enfoque sistémico, orientación educativa

1. Introducción

En el marco legal en que vivimos actualmente, el descenso del rendimiento en los centros educativos se vuelve especialmente negativo para su alumnado tras la aprobación la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (en adelante, LOMCE). La relevancia que esta ley le da a las pruebas de evaluación externa estandarizadas

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: liadiadolzdu@gmail.com

² Graduado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: sguadalix@gmail.com

se ha visto enormemente reforzada. Las impopulares reválidas, que se prevé que supongan un requisito fundamental para la obtención de los títulos acreditativos de la enseñanza, pueden volverse un obstáculo insalvable para el alumnado con dificultades para el estudio.

Existen múltiples factores que propician que el rendimiento del alumnado no sea el esperado. A parte de los factores relacionados con la capacidad intelectual o las variables personales y emocionales, hay toda una serie de factores ambientales implicados. Por ejemplo, la incorporación tardía al centro supone un importante retraso en la adquisición de los contenidos mínimos (Guzmán y Talavera, 2016), y es especialmente grave en el alumnado de origen inmigrante, ya que se mezcla con otro factor muy relevante y perjudicial para este colectivo, el desconocimiento del idioma (González, 2017; Palomino y González, 2016).

De los factores que han sido descritos como causas del descenso del Rendimiento, hay uno de ellos, la llegada del alumnado con el curso académico empezado, en el que no se puede incidir. Cada alumno o alumna llegará al Centro cuando sus circunstancias se lo permitan. En cambio, sí se puede trabajar sobre las otras causas del problema, especialmente con el idioma. Por este motivo, y amparados por la “Atención a la Diversidad” que impone la LOMCE, se propone llevar a cabo un plan de mejora del rendimiento académico del que podría beneficiarse cualquier centro educativo, aunque orientado especialmente al alumnado de origen inmigrante.

En este sentido, el programa que en este documento se propone no es un plan de castellanización, pues éstos están muy extendidos y de ellos sólo se benefician los estudiantes provenientes de países cuya lengua materna no es el castellano, por lo que estaríamos dejando fuera al alumnado latinoamericano y español. Por el contrario, lo que se propone en este documento es un programa de refuerzo de la lecto-escritura del que se pueda beneficiar la totalidad de los alumnos y alumnas de cualquier centro independientemente de su rendimiento en la lengua castellana.

Con este programa se pretende incrementar la comprensión lectora del alumnado, algo fundamental a la hora de poder entender qué es lo que se les pide en sus respectivos ejercicios, y que igualmente mejoren su expresión escrita, con el fin de que aprendan a elaborar discursos coherentes y tengan más posibilidades de demostrar lo que realmente saben en sus exámenes. Esta intervención se abordará desde un enfoque sistémico, tomando

en cuenta no sólo al alumnado y al profesorado, sino también a sus familias, sus entornos cercanos y las posibilidades que puedan ofrecer los distintos barrios.

Para poder adaptarse a todos los entornos posibles, esta propuesta no estará contextualizada en ningún centro real, sino en todos aquellos que, de forma hipotética, cumplan con la característica de necesitar este programa.

2. Fundamentación Teórica

El lenguaje es el sistema más importante para la comunicación, es una habilidad de naturaleza simbólica que nos permite representar la realidad incluso cuando ésta ya ha pasado. Su desarrollo abarca una amplia franja temporal, pero su asentamiento ocurre en los tres primeros años de vida del niño (Alexander, 1994; Alonso, 1995).

Pasado este tiempo, empieza el período habitual de adquisición de uno de los componentes más importantes del desarrollo del lenguaje y la comunicación, la lectoescritura, el fundamento básico del desarrollo de lectura y escritura (Marín, 2016). Los niños y niñas de a partir de 3 años aprenden estos procesos mediante experiencias cotidianas con herramientas básicas como libros o papel. Antes de este periodo, leer, cantar y dibujar son actividades con significado que los maestros de infantil y familiares o cuidadores pueden realizar con niños pequeños para apoyar el desarrollo inicial de la lectoescritura. Esas experiencias positivas e interactivas servirán de cimiento para desarrollar las habilidades de lectoescritura en el futuro (Estariaga y de Landa, 2012).

Es importante aclarar que en este artículo no nos estamos refiriendo a la lectura y la escritura como actividades mecánicas. Leer como actividad mecánica es sencillo una vez aprendido, pero leer comprendiendo lo que está escrito es una tarea más compleja. La lectoescritura implica la realización simultánea de las tareas de decodificación y codificación (Bravo, 1994; Hall, 1980), así como cuatro subprocesos básicos que el niño debe llevar a cabo para conseguir el desarrollo del mismo: perceptivo, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico (Bravo, Villalón y Orellana, 2004; Manzano, 2017; Urquijo, 2009). Una mala adquisición de estas habilidades puede ser la raíz de futuros problemas como los que se tratan en este proyecto.

En este sentido, ¿qué pasa cuando un niño o una niña no adquiere estos procesos de forma correcta durante su etapa de preescolar? Pues que, afortunadamente, la gran capacidad de adaptación que tiene el cerebro de los infantes les concede, durante la primaria, una

segunda oportunidad (Narbona y Crespo, 2012). El verdadero problema viene cuando el aprendizaje de estos procesos durante la Educación Primaria, etapa en la que se centra este programa, no es el adecuado. Si esto ocurre, el alumno o alumna en cuestión se ve en la complicada situación de tener que adquirir estas habilidades durante la Educación Secundaria. En esta etapa la atención individualizada por parte del profesorado hacia el alumnado se vuelve más complicada (Agudo, 2006), y el mayor peso que se les da a los contenidos curriculares hace difícil poder detenerse con un estudiante en concreto para reforzar destrezas como éstas que deberían haberse adquirido en la etapa de Educación Primaria

Pero, ¿por qué este programa se plantea desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica? Esta pregunta es una duda muy legítima que podría suscitarle este proyecto a un profesional de la educación que no esté muy informado sobre los nuevos modelos de orientación. Históricamente, la figura del orientador en los centros, ya sea venidos de un equipo o dentro de un departamento, han sido una figura aislada, separada de la vida diaria y el funcionamiento real de la institución, alejada de las cuestiones didácticas relacionadas con la forma en que aprende el alumnado (Bisquerra, Monescillo y Méndez, 1996). En este sentido, podemos decir que los orientadores y orientadoras eran unas personas encargadas de solucionar algunos problemas relacionados con las *Necesidades Educativas Especiales*, o con la evaluación psicopedagógica de algún alumno o alumna que estuviera manifestando problemas en algún ámbito. Como diría Jesús Domingo Segovia (2017), se trataría de una actuación “en los márgenes” del Centro, sin llegar a tener una incidencia real.

Afortunadamente, esta dinámica hoy en día está cambiando, y ya son muchos los centros educativos en los que el orientador es mucho más que ese “apagafuegos” al que sólo se acude cuando tenemos un problema (Bisquerra 2006). Aunque la falta de recursos y personal supone un problema a la hora de poder desempeñar bien esta labor (Álvarez, Cruz, García y Rodríguez, 1992), cada vez es mayor el impacto que tienen en la vida diaria de los centros, e incluso en los procesos de enseñanza. Actualmente los orientadores y orientadoras tienen mucho peso a la hora de tomar decisiones relacionadas con los proyectos que se van a llevar a cabo, o las metodologías de enseñanza que se van a aplicar (Domingo, Fernández y Barrero, 2014; García y Díaz, 2001). Recuperando esa idea de “actuación en los márgenes”, podemos decir que el presente y el futuro de la orientación supone el paso de dichos “márgenes” a involucrarse en el núcleo de la Institución Educativa (Sánchez, 2015).

Éste es el punto de partida de este proyecto, en el que desde el E.O.E.P. se puede incidir en la forma en que se enseñan los procesos de lectura y escritura en el centro. Pero, como orientadores y orientadoras, esta incidencia no recae directamente sobre la metodología docente. Para el Programa sobre el que versa este documento, la función del EOEP consiste en dotar de herramientas didácticas y pedagógicas al profesorado, para aplicarlas en el aula y llevar a cabo su cometido, tal y como se recoge en el Real Decreto 83/96, que regula tanto la enseñanza secundaria como las funciones de la orientación educativa. Entonces, el interrogante se reformula de la siguiente manera: desde el EOEP, ¿dónde se puede actuar para causar un impacto real?

En el marco del apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los principales ámbitos de actuación de la orientación educativa hacen referencia especialmente a dos facetas. Los Documentos Oficiales del Centro y la colaboración con el resto de la Comunidad Educativa (Martínez, 2014; Monarca, 2016).

En primer lugar, los Documentos Oficiales de un centro educativo son la norma por la que se rigen sus actuaciones. El más importante de todos es el Proyecto Educativo de Centro o PEC (Cerrillo, 2016). En él se recogen todos los aspectos relacionados con el funcionamiento de la Institución, tanto desde el punto de vista de la convivencia como en el plano didáctico y pedagógico. Este documento marca el “camino” a seguir por todos los profesionales del Centro.

Otro de los documentos a destacar también son las Programaciones Didácticas. En ellas aparece recogido todo lo referente a las asignaturas concretas, destacando los contenidos curriculares a impartir y los criterios de evaluación, dictaminados por la ley educativa vigente (LOMCE), y por otro lado las metodologías de trabajo en el aula y las formas de evaluación, aspectos en los que el Centro Educativo tiene mayor libertad, y donde el orientador u orientadora puede incidir para introducir cambios relacionados con proyectos educativos o nuevas metodologías de trabajo (Castro, 2012).

Tanto elaborar como actualizar estos Documentos son funciones básicas de la figura del orientador (RD. 83/96), por lo que tiene el poder de introducir cambios en ellos, cambios que a nivel institucional son significativos.

En segundo lugar, destacamos las funciones del orientador relacionadas con la coordinación con el resto de la Comunidad Educativa. Introducir cambios en los documentos es un paso importante, pero se queda pobre si estas modificaciones no se traducen en acciones

reales en colaboración con otros agentes Educativos (Garrido, Krichesky y Barrera, 2010). Para poder marcar realmente la diferencia e influir de forma positiva, el orientador es el que debe adoptar el papel de Coordinador. El orientador u orientadora de un Centro se vuelve realmente determinante cuando consigue conectar a todos los miembros de la Comunidad Educativa, colaborando con todos y todas y fomentando las relaciones positivas y la comunicación interdisciplinar. En esencia, hacer que todos “remen” en una misma dirección (Domingo, 2006). Éste es el principal y mayor ámbito de influencia en el que puede actuar el orientador. Esta idea de nexo entre todos los Agentes Educativos es la clave de la Orientación Educativa (Monarca, 2016).

Desde esta nueva perspectiva de la Orientación Educativa, la idea de un orientador que actúa desde “los márgenes”, limitado a resolver los problemas de sus compañeros docentes y ocuparse de los alumnos “descarriados” queda completamente obsoleta (Santana, 2008). Es el momento de evolucionar, dar un paso al frente y de pensar en una figura de orientación que se mete en el núcleo duro de la escuela para hacer los cambios significativos necesarios para mejorar la institución educativa. Este modelo de orientación educativa, basado en un orientador activo y participativo (Bisquerra, 2006; Domingo, 2006, 2017; Monarca, 2016; Sánchez, 2015), es desde el que se plantea este proyecto de mejora de la lectoescritura.

Para concluir este apartado, se dedicarán unas líneas a comentar el enfoque teórico en el que se enmarca la propuesta. El enfoque sistémico de Bronfenbrenner (Gifre y Guitart, 2013). Este autor plantea el desarrollo humano como resultado de la interacción entre el sujeto y una serie de sistemas de relaciones con su entorno que se van sucediendo, desde lo más cercano y concreto a lo más lejano y global (Bronfenbrenner, 1987). El planteamiento original del autor recogía cuatro niveles esenciales que giraban en torno a un individuo y que influyen constantemente en la vida de todo ser humano:

- *Microsistema*: en este nivel encontramos tres focos de influencia fundamentales, la Familia, la Escuela, y dentro de esta última están los compañeros, que conforman el grupo de iguales.
- *Mesosistema*: este nivel hace referencia a las relaciones existentes entre los distintos componentes del *microsistema*. En el marco que nos ocupa, la Educación, cobra especial relevancia la relación entre la Familia y la Escuela (Pérez, Ochoa y Cava, 2006).

- *Exosistema*: nuestro ambiente más lejano tiene también una gran influencia en el desarrollo. Ya sea el barrio, el trabajo de los padres, los medios de comunicación o los familiares más lejanos, todos ejercen una gran influencia en cómo las personas percibimos la realidad.
- *Macrosistema*: este último nivel hace referencia a la influencia más global que podemos encontrarnos, aquella relacionada con la cultura, las leyes y las costumbres del territorio en el que vivimos. Éstas tienen una influencia tan grande en nuestra forma de pensar como lo pueden tener la Escuela o la Familia.

Aunque recientemente se han añadido nuevos niveles a este esquema, como el *Ontosistema* (Belsky, 1980) o el *Globosistema* (Arias, 2011), éstos no se consideran relevantes para el programa, por lo que este proyecto se centrará en los cuatro niveles originales propuestos por Bronfenbrenner.

3. Objetivos relacionados con el caso

3.1. Objetivos Generales

- Mejorar el Rendimiento Académico del Alumnado

Este es el objetivo principal de todo el Proyecto, y para el que se llevan a cabo todas sus intervenciones. Se pretende reforzar la capacidad lecto-escritora del alumnado, y que este esfuerzo que van a realizar tenga su recompensa en sus calificaciones finales, que al término es lo que más les importa tanto a los estudiantes como a sus familias.

- Mejorar la comprensión lectora del Alumnado

Este es otro de los grandes objetivos que persigue esta iniciativa. Conseguir que el alumnado, especialmente el de origen extranjero, pero también los demás, sean capaces de comprender qué es lo que están leyendo ante un texto literario, un problema de matemáticas o una prueba.

- Mejorar la Expresión escrita

De poco sirve que el alumnado entienda bien lo que está leyendo si luego no son capaces de expresar por escrito lo que realmente saben, haciendo que sus calificaciones sean muy inferiores a lo que sus conocimientos merecen. Por tanto, este proyecto también tendrá como objetivo básico lograr que el alumnado aprenda a expresarse de forma escrita y a plasmar lo que conocen.

3.2. Objetivos a nivel de centro

- Revisar y mejorar el Plan de Fomento de la Lectura

La lectura y la escritura como pasatiempo es algo que cada vez está más abandonado por las nuevas generaciones, sin embargo, son dos de las tareas más creativas y estimulantes que el ser humano puede realizar. Por tanto, esta propuesta incluye el análisis de los distintos programas que tenga el Centro para fomentar la lecto-escritura entre su alumnado, con el fin de mejorarlos para hacer esta actividad lo más atractiva posible.

- Revisar y Modificar las Programaciones Didácticas

Ante la posibilidad de que el método de enseñanza de la lectura en los cursos más bajos no esté siendo el más adecuado, como parte del programa se van a revisar y estudiar tanto los documentos sobre las programaciones, como las metodologías didácticas empleadas por los Docentes. En caso de detectar posibles mejoras, se elaborarán nuevos documentos mejorados y se pondrá en marcha una fase de formación docente, para enseñar a los profesionales de los centros que decidan aplicar este programa las metodologías de enseñanza de la lecto-escritura más innovadoras y eficaces.

- Implantar un Proyecto de Fomento de la Lecto-Escritura para las Familias

Con el fin de implicar a las familias del alumnado del centro en la tarea que ocupa a este proyecto, con este proyecto se propone la puesta en marcha de un Programa de fomento de la lectura y la escritura para los padres y madres del alumnado, como parte de la programación propia de la Escuela de Familias de cada centro educativo. El objetivo de este Programa será que las familias sientan como deseable el compartir ratos de lectura y escritura con sus hijos e hijas.

4. Estrategia de intervención

Con el objetivo de garantizar que los cambios introducidos sean lo más beneficiosos posibles, el programa cuenta con cuatro fases diferenciadas y consecutivas en el tiempo.

La primera fase, el diagnóstico, donde se pretende evaluar cuál es el alcance real de la problemática en cada Centro que se vaya a aplicar la propuesta. Con los resultados obtenidos se pone en marcha la segunda parte del programa, el diseño de la intervención. Esta fase es crucial porque, aunque en este artículo se va a presentar una propuesta de actuación, ésta deberá ser adaptada a las necesidades específicas de cada Centro educativo concreto. La fase de implementación supone el grueso del programa, ya que es donde se llevarán a cabo todas

las actividades y las revisiones que se diseñen en la fase anterior. Por último, se llevará a cabo una evaluación del funcionamiento de la propuesta con el fin de averiguar las fortalezas y debilidades y las posibles mejoras.

4.1. Fase de diagnóstico

En esta fase se pretende identificar el nivel de partida de lecto-escritor de cada centro. Se centrará en analizar las pruebas de evaluación estandarizadas externas de los centros de la zona, así como ver las áreas deficitarias mediante la siguiente rúbrica, diseñada para este fin.

Dimensiones	Muy alto	Alto	Medio	Bajo
Comprensión verbal	Comprende las instrucciones verbales y es capaz de ponerlas en práctica de forma autónoma	Comprende las instrucciones verbales, pero necesita cierta ayuda para ponerlas en práctica	Presta atención, pero necesita que se le repitan varias veces las instrucciones verbales antes de ponerlas en práctica	No comprende las instrucciones verbales y es incapaz de ponerlas en práctica aún con ayuda del profesorado
Expresión verbal	Elabora un discurso comprensible y coherente en el que expresa con claridad sus ideas y conocimientos	Elabora un discurso comprensible, aunque con algunas incoherencias que hacen que necesite ayuda para expresar todas sus ideas	Necesita ayuda para organizar su discurso y expresar sus ideas de forma que se pueda entender qué quiere decir	No es capaz de elaborar un discurso coherente, las ideas se expresan de forma caótica haciendo que sea difícil entender qué quiere decir
Comprensión lectora	Comprende qué tiene que hacer leyendo los enunciados de los ejercicios de sus deberes y exámenes	Comprende la idea general de los enunciados de sus deberes y exámenes, aunque necesita ayuda para entender algunos detalles	Entiende el texto que hay escrito en los enunciados de sus deberes y exámenes, pero necesita ayuda para comprender qué es lo que tiene que hacer en ellos	Necesita ayuda para entender el texto de los enunciados de sus deberes y exámenes, pero ni siquiera con la ayuda del profesorado comprende qué tiene que hacer en ellos
Expresión escrita	Logra expresar sus ideas de forma escrita con claridad y plasma lo que sabe realmente en sus deberes y exámenes	Expresa sus ideas de forma más o menos clara, aunque no es capaz de plasmar todo su conocimiento en sus deberes y exámenes	Aunque su discurso es comprensible, no logra entenderse del todo qué quiere expresar realmente y no transmite sus conocimientos	No es capaz de elaborar un discurso coherente, en sus deberes y exámenes no se entiende qué quiere transmitir

También se analizarán los documentos del Centro, ya que en esencia son los que dictaminan el método de trabajo del mismo.

A continuación, se describen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta primera fase:

- Responsables: El D.O y la CCP de cada centro.
- Objetivos de Fase:
 - Identificar las problemáticas relacionadas con la lecto-escritura del alumnado.
 - Analizar e identificar en los documentos del centro posibles deficiencias en la metodología de enseñanza de la lecto-escritura.
- Acciones:
 - Análisis estadístico de los datos proporcionados por la inspección educativa de la zona sobre las pruebas estandarizadas.
 - El proyecto incluye una rúbrica para los docentes en la que registrarán las destrezas lectoescritoras alcanzadas por el alumnado en el curso.
 - El E.O.E.P. estudiará los documentos oficiales del centro, especialmente el *PEC* y las Programaciones didácticas, para comprobar la metodología de enseñanza de la lecto-escritura.
 - Al igual que en el punto anterior, se analizarán los programas de fomento de la lecto-escritura que ya existan en el centro y se identificarán posibles deficiencias de la propuesta existente.
- Materiales: resultados en las pruebas estandarizadas, la rúbrica y los documentos del centro.
- Temporalización: se llevará a cabo en el último trimestre del curso escolar previo a la aplicación de esta propuesta para poder enfocar correctamente su aplicación en el siguiente curso escolar.

4.2. Fase de diseño

Esta fase se llevará a cabo por el E.O.E.P. el equipo docente. Mediante una serie de reuniones del claustro se hará llegar a la CCP la información recabada en lo que concierne a la lectoescritura en el centro y las ideas expuestas. Posteriormente se valorarán dichas ideas y se establecerán las principales líneas de actuación.

A continuación, se exponen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta segunda fase:

- Responsables: el E.O.E.P., los representantes de la CCP y la jefatura de Estudios.
- Objetivos de Fase:
 - Diseñar las intervenciones de la siguiente fase del Programa.
 - Dar prioridad a las áreas que el diagnóstico ha señalado como las más deficitarias.
 - Alcanzar consensos sobre las líneas de actuación.
- Acciones:
 - Se celebrarán reuniones en las que el E.O.E.P. compartirá la información de la fase de Diagnóstico con el claustro y la CCP.
 - Una vez que todos conocen desde qué nivel parte el centro con respecto a la capacidad lecto-escritora de su alumnado, se procede a diseñar el plan de actuación encaminado al trabajo con los estudiantes.
 - Las posibilidades que se valorarán en estas reuniones, según lo detectado en la fase anterior, versarán en torno a la modificación de algunas metodologías docentes, la implementación de algunos proyectos para fomentar la lectura y la escritura implicando a las familias, y las posibles modificaciones de los documentos oficiales del centro.
- Materiales: los resultados de la fase de diagnóstico.
- Temporalización: se llevará a cabo al finalizar el tercer trimestre del curso previo a la implantación del Programa, antes de que el profesorado termine las programaciones didácticas, para que las modificaciones y las líneas de actuación planteadas en esta fase puedan quedar recogidas en los documentos del próximo curso.

4.3. Fase de implementación

En esta tercera fase del programa, tanto el equipo como el claustro se implicarán en el ejercicio de la docencia, en el que se llevarán a cabo tanto las distintas metodologías como los planes del centro. Se debe trabajar desde todos los ámbitos posibles y con una continuidad en el tiempo, sólo así se logrará implantar cambios significativos y permanentes.

En esta fase, a diferencia de las anteriores, y dado que se trata de la parte más importante del programa, se ofrecerán algunos ejemplos de actividades en el Anexo 1. Éstas

funcionan sólo a modo de ilustración, y como el resto de la intervención, deberán adaptarse a las características propias del centro.

A continuación, se describen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta tercera fase:

- Responsables: el equipo docente, el E.O.E.P., la jefatura de estudios y el Equipo Directivo.
- Objetivos de Fase:
 - Dotar al profesorado de los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades del Programa.
 - Coordinar las Actuaciones de todos los agentes educativos.
 - Modificar y mejorar los documentos del centro
 - Institucionalizar las medidas de mejora de la lecto-escritura en el centro.
- Acciones:
 - Revisar las distintas programaciones e incluir las ideas discutidas en las reuniones previas para conseguir institucionalizar las medidas planteadas.
 - La labor de coordinación recaerá en el orientador u orientadora del centro.
 - El orientador u orientadora también tendrá una labor de asesoramiento en las actividades del aula y se encargará de dotar tanto a los tutores como al resto del profesorado de los recursos y los materiales necesarios para la correcta realización de estas Actividades.
- Materiales: materiales específicos de cada actividad, horarios de los distintos Agentes Educativos, aplicaciones informáticas de coordinación, documentos oficiales del centro.
- Temporalización: esta fase se llevará a cabo a partir de septiembre, al inicio del nuevo curso, y hasta la finalización del mismo.

4.4. Fase de Evaluación

El objetivo de esta última fase es ver cómo ha sido el funcionamiento de la Propuesta. Uno de los elementos básicos a analizar será, al igual que en la fase de diagnóstico, las pruebas estandarizadas externas, aprovechando la repetición anual de las mismas. Se llevará a cabo un estudio comparativo de los resultados entre los del año anterior con los del año de aplicación.

Esta fase es de gran importancia dado que mostrará el alcance de la intervención y proporcionará una información muy valiosa sobre la utilidad del propio proyecto. Podría entenderse como una segunda fase de Diagnóstico, previa a una nueva implantación en el curso siguiente.

A continuación, se describen brevemente los aspectos fundamentales para poder llevar a cabo esta cuarta fase:

- Responsables: E.O.E.P. y Jefatura de Estudios
- Objetivos de Fase:
 - Valorar la aplicación del Programa en el centro.
 - Valorar la mejoría en lecto-escritura del alumnado.
 - Proponer mejoras en las actuaciones de cara al próximo curso.
- Acciones:
 - Estudio comparativo de los resultados de las pruebas estandarizadas externas en comparación con las del año anterior.
 - Analizar si el proceso de mejora repercute en el objetivo inicial, es decir, si el rendimiento en lecto-escritura del alumnado ha mejorado o no desde el inicio de curso.
 - El equipo docente, durante las sesiones, rellenará la rúbrica de evaluación donde se observará el avance de cada alumno o alumna a lo largo del curso. Esta rúbrica será analizada en esta fase.
 - A la luz de estos resultados, se plantearán posibles mejoras de cara a la continuación de la propuesta en el próximo curso.
- Materiales: resultados de las pruebas estandarizadas de los alumnos del centro, sistema informático capaz de generar distintos perfiles estadísticos y compararlos, rúbrica de evaluación continua utilizada.
- Temporalización: se llevará a cabo en sesiones programadas al finalizar las pruebas estandarizadas, al término del tercer trimestre

5. Seguimiento y evaluación

Es primordial en proyectos de esta envergadura considerar el seguimiento como una parte prometedora y enriquecedora del mismo, dado que permitirá su continuidad y mejora en el propio centro. Por ello, el proyecto propone una serie de sesiones en las que las familias

y tutores se reúnen con el orientador u orientadora del centro para transmitir la información sobre el funcionamiento del programa.

En el seguimiento se pedirá a los docentes que evalúen la incidencia que creen que las distintas actividades programadas tienen en los distintos cursos. Paralelamente se analizarán los resultados del alumnado mediante las rúbricas entregadas por los docentes.

En lo que concierne a la evaluación, al finalizar el curso escolar en el que se aplique dicho programa, las familias valorarán las actividades que se han llevado a cabo mediante dos vías posibles.

La primera de ellas será la creación de un grupo de discusión moderado por el orientador en el que participarán las familias, el profesorado, jefatura de estudios y dirección. Para aquellas familias que no puedan acudir a esta reunión, se les facilitará un cuestionario en el que podrán plasmar su opinión sobre el proyecto quedando así recogidas sus percepciones acerca de la propuesta.

Finalmente, en lo que concierne a la evaluación por parte del centro, se llevará a cabo un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Con este análisis se pretende llegar a una visión conjunta de las áreas a mejorar en el siguiente curso teniendo en cuenta una panorámica de lo que debe potenciarse y las formas de llevarlo a cabo.

6. Conclusión

A lo largo de este documento se ha presentado un hipotético programa de mejora de la lectoescritura aplicable en cualquier institución educativa y del que se podría beneficiar todo el alumnado del centro. Para ello, se ha tomado como punto de partida la labor del orientador, entendido como el agente de cambio que debe promover la innovación y la mejora en los centros educativos (Domingo, Gálvez, de Dios y Barrero, 2016; Garrido, Krichesky y Barrera, 2010; Monarca, 2016), y la realidad educativa en la que la sociedad se sitúa actualmente, acudiendo a la legislación vigente para respetar las funciones y marcos de actuación que ésta estipula para la labor orientadora.

De esta forma, la propuesta parte de la consideración de que el alumnado de un centro se caracteriza por la diversidad en sus capacidades en cuanto al tema sobre el que versa el documento, la lectoescritura, pero con una serie de puntos clave de los que todos y todas pueden verse beneficiados (Estarriaga y de Landa, 2012; Marín, 2016).

En este sentido el artículo ha planteado las actuaciones de una forma realista, situando las principales vías de actuación de la propuesta, así como los objetivos de centro, en los principales ámbitos de actuación de los orientadores y orientadoras. De este modo, algunas de las actuaciones principales que deberá llevar a cabo un profesional de la orientación que implemente en su centro esta propuesta serán el asesoramiento y modificación de los documentos oficiales (Cerrillo, 2016), la coordinación del profesorado implicado, o la dotación y administración de los materiales necesarios para su desempeño (García y Díaz, 2001).

La propuesta, en líneas generales, pretende crear un clima escolar donde la lectura y la escritura sean consideradas como algo divertido y deseable, de forma que el fomento de éstas no suponga un castigo, sino un elemento más de ocio sano y atractivo. Pero no sólo para el alumnado, debido a que este proyecto se enmarca dentro del modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Gifre y Guitart, 2013), se ha intentado involucrar en él a toda la comunidad educativa, como se puede observar en las actividades ejemplo de la Fase 3, donde tanto la familia como el profesorado tienen un alto grado de participación.

Para perpetuar los beneficios de este programa en el tiempo, se propone que durante todos los años que se aplique en cada centro se realice un seguimiento continuo de su desempeño, de cara a encontrar puntos fuertes y debilidades a mejorar. Para ello, se implicará a familias y profesorado, dado que se consideran una parte fundamental para que esta propuesta obtenga el éxito esperado.

Referencias bibliográficas

- Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Jornades de Foment de la Investigació*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Alexander, T. (1994) *Psicología evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la educación infantil*. CEPE.
- Álvarez, V., Cruz, J., García, E., y Rodríguez, A. (1992). La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía. *Enseñanza*, 10-11, 259-284

- Arias, S. (2011). Psicológicamente hablando. Disponible en <http://www.psicologicamentehablando.com/bronfenbrenner-y-la-teoria-del-modelo-ecologico-y-sus-seis-sistemas/>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35 (4), 320-335.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R., Monescillo, M. y Méndez, J. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 21-28). Barcelona: Praxis.
- Bravo, L. (1994). Dislexias y procesamiento cognitivo. *Psyche*, 3(1), 15-26.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, 30, 7-19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Castro, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, 22, 217-228
- Cerrillo, C. (2016). *Procesos y Contextos Educativo. Bloque IV: Los Documentos de Planificación del Centro*. Apuntes de clase, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Domingo, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, n.º 339, 97-118.
- Domingo J. (2017) Los Orientadores y Orientadoras ante el reto de la mejora de los resultados escolares para todos. Conferencia de la Asignatura *Ámbitos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Domingo, J., Gálvez, F., de Dios, J. y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39.
- Estarriaga, L. y de Landa, C. (2012) La iniciación a la lecto-escritura en educación infantil. *Revista arista digital*, 26, 98-104.
- García, A. y Díaz, P. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de educación secundaria. La visión de sus protagonistas. *Revista Fuentes*, 3, 62-76.

- Garrido, C., Krichesky, G. y Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Gifre, M., y Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, 15, 79-92.
- González, A. (2017). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónoma de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Guzmán, R. y Talavera, I. (2016). Prácticas profesionales de los psicopedagogos en la evaluación del alumnado cultural y lingüísticamente diverso. *Psicología y educación: presente y futuro*, 1432-1439.
- Hall, S. (1980). Codificar y decodificar. *Cultura, media y lenguaje*, 129-139.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 295 del 10 de diciembre de 2013.
- Manzano, J. L. (2017). Consideraciones básicas a tener en cuenta por los PT/AL para el abordaje de la lectoescritura y sus alteraciones. *Padres y Maestros*, 369, 26-33.
- Marín, R. (2016). *Neuropsicología aplicada a la educación: implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo lecto-escritor. Programa de intervención* (Vol. 15). Alicante: 3ciencias.
- Martínez, I. (2014). *El rol del varón en la sociedad actual: la orientación educativa, en el nivel de educación secundaria, como alternativa para el logro de la equidad de género* (Doctoral dissertation, Ajusco).
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y prácticas en educación*, 1, 19-27.
- Narbona, J., y Crespo, N. (2012). Plasticidad cerebral para el lenguaje en el niño y el adolescente. *Rev Neurol*, 54, 127-130.
- Palomino, A. y González, A. (2016). Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas del estado español. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 231-242.
- Pérez, S., Ochoa, G. y Cava, M. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

Real Decreto 83/96, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 45 de 21 de diciembre de 1996.

Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros*, 361, 6-11.

Santana, L. (2008). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172.

Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9(1), 19-34.

Fecha de recepción: 21 de enero de 2018

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2018

Anexo 1: Ejemplos de actividades para la tercera fase

Como ejemplos de actividades se proponen desde el equipo una lectura por parte del alumnado y las familias de una serie de libros propuestos para la posterior celebración de la semana del libro, en la que según los distintos niveles de lectoescritura se celebrarán actividades en las que tanto el centro como la familia tengan cabida. Los libros serán seleccionados por los tutores de los distintos cursos, pero sin ser incluidos en ningún tipo de evaluación, dado que deben ser de carácter lúdico y con la finalidad de transmitir ciertos valores que definan la vida del centro. A continuación se detalla tabla con la información simplificada. La temporalización de las mismas se discutirá con el claustro y se plantearán alternativas por parte de los docentes.

ACTIVIDAD		PARTICIPANTES	MATERIALES	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Lectura de libros y convivencia		Tutores de curso, Jefatura de estudios, Familias y alumnado	Libros a convenir	Lectura colaborativa en la que participan las familias implicándose activamente en la lectura en el aula
S E M A N A D E L L I B R O	Concurso literario	Tutores, Familias y Alumnado	Aula y relatos	Elaboración de relatos literarios por parte del alumnado para su posterior valoración por parte del resto de los agentes implicados
	Tertulias literarias	Claustro docente, Familias y alumnado	Libros propuestos para la denominada “Lectura de libros y convivencia”	Intercambio de opiniones y enseñanzas adquiridas a lo largo de la lectura de los libros propuestos
Actuación teatral durante la fiesta de fin de curso		Toda la comunidad educativa	Libros de lectura y lo necesario para la escenificación y vestuario de la obra seleccionada	Escenificación por parte del alumnado de uno de los textos literarios seleccionados en la actividad “Lectura de libros y convivencia” en la que la familia tendrá un gran peso al organizar el atrezzo necesario para su realización y los tutores llevarán a cabo la adaptación de la obra literaria