

## **LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

por María José López

### INTRODUCCION

El Trabajo que presento a continuación llamado "Evaluación Psicopedagógica" se estructura en dos partes muy relacionadas entre sí, que permiten la visión de éste tema desde una perspectiva global.

Apoyándome en diferentes autores y consultando diferente bibliografía he intentado dar una pequeña pincelada a cada uno de los aspectos que constituyen la Evaluación Psicopedagógica para que permita conocer este tema, (de qué trata, quién y dónde se lleva a cabo, a quien afecta...) sino extensamente, al menos de una forma general.

Así pues, en el primer apartado se exponen algunas ideas que definen y caracterizan a la Evaluación Psicopedagógica y que muestra las finalidades de este proceso.

En el segundo apartado se abordan los diferentes enfoques de la Evaluación Psicopedagógica como un conjunto de evaluaciones conceptuales, metodológicas y aplicadas que comparten unos mismos supuestos básicos.

Así, de este modo quedaría diferenciada la primera parte que he comentado inicialmente.

Aunque este trabajo sea de carácter teórico, la segunda parte he intentado abordarla con un carácter más práctico aportando diversos ejemplos e ilustraciones con el fin de establecer una guía para llevar a cabo, aunque sólo sea inicialmente, este proceso de Evaluación Psicopedagógica.

La segunda parte quedaría reflejada en los siguientes apartados donde en el apartado tercero se establecen aquellas variables (contextuales y relativas al alumno) que debemos evaluar.

En el apartado cuarto se comentan aquellos instrumentos, pruebas psicopedagógicas que se disponen en la actualidad como una ayuda para establecer este proceso de evaluación.

El quinto apartado constituye unas pequeñas pinceladas para que, tras haber finalizado el proceso de Evaluación Psicopedagógica, podamos formarnos un juicio sobre lo que está ocurriendo, para desde ahí adoptar determinadas decisiones educativas.

Por último y para finalizar el trabajo he querido aportar un guión para realizar un informe Psicopedagógico donde podamos plasmar aquello que hemos evaluado y las decisiones tomadas al respecto.

## 1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA?. CONCEPTUALIZACIÓN Y FIN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Antes de dar una definición concreta sobre lo que es la Evaluación Psicopedagógica, creo a mi justo entender que es preciso pensar en la palabra Evaluación, que se entiende por Evaluar.

Apoyándome en **Stufflebeam (1989)** y en su análisis sobre dicho término, comparto que la Evaluación es un término complejo, no en el sentido de que la Evaluación es un proceso mental que se produce de un modo natural, conduciendo así hacia una gran variedad de interpretaciones sobre el valor de algo, sino que hay que poner mucho cuidado al recopilar la información y al clarificar y proporcionar una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados. Esto tiene todo su sentido si al hablar de evaluación en el contexto escolar pretendemos, por ejemplo, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y pensar en los alumnos como personas en edad de crecimiento, maduración, formación de su identidad,..., implica que la evaluación debe ser justa y sin la intención de etiquetar.

Debemos tener presente para hablar de este término la valoración. Al evaluar, la valoración debe desempeñar un papel, y esto puede que la traduzca en una fuerza negativa, pero en realidad nos convence de que la Evaluación no es determinante, que existen valoraciones distintas dependiendo de la posición valorativa que se adopte. Pero si sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes y para tender hacia una mejora, puede ser una fuerza positiva.

Después de explicar en breve lo que es evaluación diré que la forma de entender la Evaluación Psicopedagógica ha de ser coherente con una determinada manera de concebir la Intervención Psicopedagógica en su conjunto ya que constituye unos de los aspectos fundamentales de dicha intervención. **Pérez Juste y García Ramos (1989)** entienden que la Evaluación Psicopedagógica es "el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de información de calidad sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido".

Según la **Orden del 14 de Febrero de 1996** recogida en el **BOJA** y la **Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de la Renovación Pedagógica del M.E.C** se entiende la Evaluación Psicopedagógica como "*el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan*

*dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades."*

La finalidad de la Evaluación Psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto la Evaluación Psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige su propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos. Y para ello es necesario la complementariedad que solo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el psicopedagogo y el profesorado, respetando las atribuciones profesionales de cada uno. Para asegurar este respeto se debe arbitrar en cada circunstancia, las formas de colaboración que permite hacer de la Evaluación Psicopedagógica un proceso compartido entre el psicopedagogo y el profesor.

También debemos de tener en cuenta qué evaluar (contenido), cómo evaluarlos, (métodos e instrumentos) y cuándo evaluar (toma de decisiones).

Todo esto lo expongo de manera desarrollada en los apartados siguientes del tema, pero considero necesario, introducirlos de manera breve.

Así pues, respecto a qué evaluar se establece que ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye en objetos de valoración (como comenté al principio), la evaluación debe prestar atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacción aula-alumno, aula-profesor... y así tomar decisiones formativas al relacionarlos con los resultados.

El objeto central de la evaluación tal como se conciben en el proceso de adaptación curricular son las necesidades educativas y que según **Verdugo (1995)** dichas necesidades pueden entenderse como el resultado de la interacción entre las variables individuales (competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa del desarrollo y aprendizaje y evaluación del desarrollo) y las de tipo escolar, situadas ambas en el marco más general de los sistemas familiar y comunitario.

El segundo ámbito de la evaluación se centra en procedimientos y técnicas de evaluación. En una escuela donde se pretenda responder a la diversidad, han de sufrir cambios respecto a los procedimientos tradicionales, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y

empleando diversos procedimientos capaces de valorar literalmente los logros acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer ámbito lo constituye el cuándo evaluar. Una escuela abierta a la diversidad exige que se tomen medidas que impulsen el necesario carácter formativo de la evaluación, al tiempo que se establece, con la mayor claridad posible, la importancia de la valoración inicial como punto de partida de la planificación escolar del ciclo y de las unidades didácticas.

## 2. ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Para realizar este apartado del tema me voy a basar en **Rivas** (1988), según el cual considera que hablar de modelos teóricos en la Evaluación Psicopedagógica es difícil, aunque no tanto hablar de enfoques, entendidos éstos como el conjunto de elaboraciones conceptuales, metodológicas y aplicadas que comparten unos mismos supuestos básicos.

A grandes rasgos y siguiendo a **Vidal y Manjón (1992)** podemos decir en la Evaluación Psicopedagógica se pueden distinguir cuatro grandes enfoques: Enfoque Psicotécnico. Enfoque Conductual. Enfoque del Potencial de Aprendizaje. Enfoque del Diagnóstico Pedagógico.

### 2.1. ENFOQUE PSICOTÉCNICO.

A éste enfoque habitualmente se le ha llamado psicométrico, aunque hemos de señalar que la psicometría no sólo es utilizada por lo partidarios de los tests (sino también por los demás enfoques), y es por eso que al enfoque que tiene como procedimiento básico la aplicación de los tests estandarizados le llamamos enfoque psicotécnico, y no psicométrico.

Este enfoque está compuesto por los siguientes elementos básicos:

TEORÍAS Y PRINCIPIOS: las supuestas teorías más destacables de este enfoque son las siguientes:

- La aplicación de los tests ha de entenderse como un experimento científico.
- La inteligencia es un conjunto de aptitudes.
- Las capacidades humanas son estables y consistentes, y se pueden representar en forma de Coeficiente Intelectual (CI) o de niveles de desarrollo.
- La evaluación para ser objetiva debe ser cuantitativa. La conducta es considerada como un rasgo, como un signo, es decir, debe entenderse como manifestación indirecta de variables subyacentes.
- El análisis se realiza sobre unidades morales y no moleculares. Es decir, se toman unidades amplias de análisis.

- La evaluación debe ser normativa. De esta manera, en este enfoque es previa a la evaluación la construcción de las normas grupales que se van a tomar como referencias.
- La referencia debe acercarse además a normas o dominios, en el sentido de graduación de las tareas en función de la dificultad.
- La referencia puede hacerse además a normas o criterios en el sentido de partir como significativo el logro de determinadas conductas.
- El examen tiene sobre todo características deductivas.

PROCEDIMIENTOS MÁS USUALES: los procedimientos habituales en el enfoque psicotécnico son, en las distintas fases de la evaluación, los siguientes:

- **Recogida de información**: en la recogida de datos para la evaluación psicotécnica se suele utilizar el siguiente procedimiento:  
Entrevista inicial. Selección de Instrumentos. Aplicación de pruebas.
- **Análisis de la información**: el análisis e interpretación de la información obtenida se realiza mediante el siguiente procedimiento:  
Obtención de puntuaciones típicas. Análisis de las puntuaciones típicas. Elaboración del perfil.
- **Valoración de la información**: el enfoque psicotécnico realiza la valoración de la información de la siguiente manera: Teniendo en cuenta una teoría facticial.  
Deduciendo de manera hipotético-deductiva las diferencias individuales de cada caso.
- **La orientación curricular**: el diseño del tratamiento educativo es claramente indirecto y no podría ser de otra forma ya que:  
El examen psicotécnico no tiene nada en común con situaciones de aprendizaje.  
La desigual organización de los contenidos en el examen y el currículo.

CONCEPTOS E INSTRUMENTOS, los conceptos e instrumentos básicos de este enfoque son los siguientes:

- **Conceptos importantes**: hay que tener presente que siempre resulta difícil aislar conceptos importantes, en cualquier enfoque, pero aquí debemos resaltar los siguientes: Validez: criterial, de construcción y de contenido. Habilidad: ausencia de error.
- **Instrumentos**: los instrumentos de evaluación básicos de éste enfoque son los tests psicológicos, entre los que podemos diferenciar al menos los siguientes: De aptitudes. De habilidades. De conocimientos. De intereses. De personalidad. De adaptación.

## 2.2. ENFOQUE CONDUCTUAL.

En este enfoque la tarea del evaluador se traslada desde la descripción de lo que el sujeto "es" y "padece" a lo que el sujeto "hace" y a las condiciones bajo las cuales lo hace, adoptando habitualmente la forma de análisis funcional de la conducta.

CONCEPTOS E INSTRUMENTOS: los conceptos que resultan esenciales en este enfoque son:

El comportamiento no tiene un carácter estable. El nivel manifiesto del comportamiento individual es diferente de la eficacia funcional. Los tests psicológicos poseen grandes sesgos socioculturales y aportan medidas indirectas. La conducta depende estrechamente de los antecedentes y de los consecuentes. Las conductas evaluadas son consideradas como muestras de un universo más general.

Las conductas deben ser evaluadas en sus contextos naturales. La evaluación debe realizarse directamente, sin recurrir a constructos teóricos.

La evaluación debe ser criterial e ideográfica. Una evaluación directa implica que sea multimétodo, multisituación y multiconducta.

PROCEDIMIENTOS MÁS USUALES: los procedimientos más usuales en las diferentes fases de la evaluación son los siguientes:

- Fase de valoración y medición: dirigida a la elaboración de una "línea base" del comportamiento del sujeto (identificación de las habilidades determinación de la historia conductual y valoración de los déficits o excesos conductuales detectados) tiene como procedimientos esenciales los siguientes: Observación directa y sistemática. Estrategia multimétodo, multisituación y multiconducta.
- Fase de diagnóstico individual: está dirigida al análisis funcional de la conducta, que relacionaría entre sí las diferentes variables de las cuales se ha recogido información, siendo sus procedimientos más habituales:
  - Elaboración del modelo funcional de conducta: ¿Cuáles han de ser potenciadas? ¿Cuáles han de ser reducidas/eliminadas? ¿Cuáles instauradas?
  - Procedimientos de intervención más adecuados.
  - Criterios de evaluación del tratamiento.

CONCEPTOS E INSTRUMENTOS: los conceptos e instrumentos más relevantes en este enfoque son:

- **Conceptos**: los conceptos más destacables en este enfoque son los siguientes:
  - Conducta.
  - Antecedente.

- Consecuente.
- **Validez:** de contenido de constructo y criterial. Acontecimiento medicinal.
- **Instrumentos:** los instrumentos básicos que suelen considerarse son los siguientes:
  - Escalas.
  - Registros.
  - Informes y autoinformes.
  - Entrevistas.

### *2.3. ENFOQUE DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE.*

Este tercer enfoque es el que podemos agrupar algunos modelos teóricos es el se llama enfoque dinámico, que se caracteriza por ser un enfoque claramente cognitivista y constructivista y consideran que las deficiencias cognitivas y de aprendizaje se deben, al menos en parte, a deficiencias cualitativas y cuantitativas en la instrucción recibida (formal e informal):

TEORÍAS Y PRINCIPIOS: los principios básicos de este enfoque son los siguientes:

- El desarrollo intelectual es algo dinámico y dependiente de factores socioculturales.
- La inteligencia es planteada como un repertorio de conductas y destrezas, o componentes intelectuales.
- La inteligencia es estrenable en sus elementos estructurales.
- El análisis de la conducta inteligente debe hacerse desde sus componentes, mapa cognitivo u otros medios.
- Es necesario diferenciar competencia y ejecución intelectual.
- Lo importante en la evaluación es la determinación de las ayudas necesarias para desarrollar la ejecución intelectual.
- Los tests deben aplicarse en situaciones propias de enseñanza/aprendizajes y no como un experimento científico.
- Los factores afectivo-emocionales han de considerarse como activadores/desactivadores de la conducta intelectual.
- Los déficits son analizados desde el procesamiento de la información: entrada, procesamiento, salida.
- La evaluación ha de hacerse sobre diferentes tareas y modalidades de información.

PROCEDIMIENTOS: los procedimientos más usuales en el enfoque dinámico de la evaluación son:

- **Fase de obtención de la información:** en esta fase se da una de las grandes innovaciones de este enfoque, ya que se utilizan los tests normalizados pero con un procedimiento claramente diferente en el que se produce:

Una nueva relación examinador-examinado de tal manera que el examinador adopta un rol de mediador (docente) muy distante del "experimentador" psicotécnico y por otro lado el examinado asume un rol de alumno.

Y una nueva estructura de los tests, de forma que los mismos son aplicados en forma de test-entrenamiento-retest para de esta forma intentar averiguar el potencial de cambio de los sujetos examinados.

- **Análisis-interpretación-valoración** de la información: el análisis de la información se realiza siguiendo el siguiente procedimiento:
  - Elaboración de una hipótesis diferencial explicativa.
  - Diseño de un programa compensatorio.
  - Aplicación del programa compensatorio.
- **Contratación de la hipótesis:** y finalmente, una fase que se considera básica en este enfoque es la de contratación de la hipótesis elaborada en la fase anterior, mediante el uso de dos procedimientos:
  - Evaluación del programa de compensación.
  - Uso de estrategias de correlatos, heurísticas y de comparación.

CONCEPTOS E INSTRUMENTOS: los conceptos y procedimientos básicos de este enfoque son:

- **Conceptos:** algunos conceptos que resultan básicos para entender este enfoque son:
  - Competencia y ejecución intelectual.
  - Mediación.
  - Potencial de Aprendizaje.
  - Proceso cognitivo y operación mental.
  - Factores distales y próximos.
  - Modificación cognitiva.
  - Modalidad estimular.
  - Funciones y mapa cognitivo.
- **Instrumentos:** aunque existen pocos instrumentos específicos de este enfoque, podemos señalar los siguientes:
  - Tests psicológicos normalizados.
  - Tests Psicológicos de Potencial de Aprendizaje; algunos de ellos pueden ser:
    - LPAD de Feuerstein, K-ABC de Kauffman, EPA de Fdez.
    - Ballesteros, BEPAEC de Santiago Molina, Observación sistemática.



#### 2.4. ENFOQUE DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.

Como consecuencia de la adaptación a la escuela de los procedimientos de evaluación psicológica y poniendo el acento en la evaluación de las necesidades educativas aparece otro gran enfoque de la Evaluación Psicopedagógica.

TEORÍAS Y PRINCIPIOS: aunque hay falta de unicidad de planteamientos entre los diferentes autores, podemos considerar como elementos comunes los siguientes:

- La evaluación se considera como elemento esencial del diseño curricular.
- El diagnóstico se considera el puente entre la evaluación y la orientación.
- La finalidad del diagnóstico es determinar la naturaleza de las dificultades, su gravedad y los factores que subyacen.
- Los objetivos del diagnóstico son: apreciar el proceso de los alumnos a nivel cognoscitivo, afectivo y motor; identificar los factores que intervienen en el desarrollo; adaptar los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje; el diagnóstico pedagógico puede ser: general, analítico e individual.
- Los contenidos propios del mismo son las dificultades lectoescritoras, orales y aritméticas, problemas de personalidad, aptitudinales, vocacionales, estado biológico, psicológico, historia, técnicas de estudio, etc.

PROCEDIMIENTOS: aunque no existen procedimientos comunes en este enfoque tan variopinto, los más aceptados podrían ser los que señalan Buissan y Marín (1987), que son:

- Planificación.
- Recogida de datos y elaboración de hipótesis.
- Comprobación de las realizaciones de los alumnos: tests y pruebas; análisis de los trabajos de los alumnos.
- Corrección e interpretación.
- Devolución de resultados y orientaciones.

CONCEPTOS E INSTRUMENTOS: los conceptos e instrumentos más destacables de estos modelos son:

- **Conceptos**: los principales conceptos de este enfoque se pueden situaren: fiabilidad, validez, currículo
- **Instrumentos**: los instrumentos más usuales en el enfoque del diagnóstico pedagógico son: tests psicológicos, pruebas objetivas, listas de control, escalas de observación, modelos referenciales, exámenes tradicionales.

Desde esta perspectiva del diagnóstico, como señala García Pastor (1993), el diagnóstico no puede ser independiente de lo que exige la escuela concreta a la que asisten los alumnos.

### 3. ¿QUÉ EVALUAR: LOS "CONTENIDOS" O ASPECTOS DE LA EVALUACION PSICOPEDAGOGICA?

La Evaluación Psicopedagógica es un proceso que tiene como centro de interacción que se produce entre la situación actual del alumno y su contexto educativo (especialmente escolar) en orden al desarrollo de las capacidades de aquél que constituye los objetivos generales de la enseñanza (es decir, sus capacidades cognitivas, psicomotrices, de interacción social, etc.).

En este sentido puede decirse que tal proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el sujeto y su contexto y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones ente ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del alumno.

Además es un proceso cíclico de obtención de datos y de valoración seguidos de modificaciones de la enseñanza que, al ser evaluada en sus resultados, dan lugar a un nuevo ciclo de obtención de datos más valoración seguidos de modificaciones de la enseñanza... hasta ajustar bien la respuesta educativa al problema y lograr optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno.

Así pues, por ejemplo, consultando a **Robert Ruiz (1988)**, **MEC (1992)**, **Verdugo (1995)** se aprecia que todos están de acuerdo en describir los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de Evaluación Psicológica, que son los siguientes.

#### 3.1. VARIABLES RELATIVAS AL ALUMNO.

En relación con el alumno es necesario tener en cuenta, al menos los siguientes aspectos.

##### 3.1.1. LA COMPETENCIA CURRICULAR.

La expresión competencia curricular se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo escolar y que el alumno ya posee en el momento de la evaluación, es decir, la constatación de qué capacidades posee ya el alumno respecto a lo que socialmente se espera de él por su edad (traducido en términos de programaciones de objetivos y contenidos escolares). Evidentemente, esta competencia puede definirse de distintas maneras en la práctica y puede valorarse de una manera general o, por el contrario, muy específica o detallada.

Por ejemplo, podemos limitarnos a definirla en términos genéricos hablando de sí el alumno posee un nivel de comprensión y expresión oral más o menos alto respecto al ciclo y nivel que cursa, si posee un

nivel más o menos alto en cuanto a capacidad de solución de problemas, de participación activa en grupos de trabajo de iguales, etc. Pero también podemos hacerlo de manera detallada (y esto sería lo deseable), concretando como se encuentra respecto a los objetivos generales y contenidos programados para su ciclo y nivel escolares. Una manera de hacer esto sería:

Cuando analizamos así los objetivos generales de la etapa y ciclos donde el alumno cursa su escolaridad, obtenemos más fácilmente una visión completa de cuáles son sus competencias curriculares, además de poder compararlas con la de grupos de niños y niñas con los cuales comparte la enseñanza, no obstante, esa evaluación nos informa sólo del nivel de competencia curricular actual del alumno (en siglas, NACC) y la evaluación ha de ser dinámica: debe captar no sólo el aprendizaje actual del alumno, sino también su potencial de aprendizaje. Para poder conocer la competencia curricular "potencial", de lo que se trata es de modificar la ayudas pedagógicas que el alumno recibe (condiciones de la enseñanza), y ver a continuación si, con estas modificaciones, u competencia sigue igual o, por el contrario, varía.

Por ejemplo, se ha podido constatar en un alumno que su NACC respecto a la solución de problemas de cálculo no incluye la capacidad de resolver estos problemas cuando trabaja en solitario; modificamos algunos aspectos de la enseñanza (cómo darle una plantilla en dónde están los pasos a seguir en el problema para que él lo siga y vaya anotando los resultados, leerle los problemas en voz alta, darle material manipulativo para que solucione el problema haciendo las cosas antes de escribirlas, etc.), y luego vemos qué ocurre: ¿Ha mejorado su competencia en solución de problemas de cálculo? ¿Sigue igual? ¿Ha mejorado, pero sólo en algunos aspectos?...

De esta forma, la evaluación de la competencia curricular la hace el propio profesor que enseña la materia en donde el alumno tiene problemas, aunque también puede recibir asesoramiento para hacerlo e incluso colaboración del profesor de apoyo o del orientador. Es una evaluación propia del período que Reed y Schachter llaman de "pre-referral" con la identificación de la existencia de un problema en el curso del aprendizaje de un alumno, y su característica fundamental sería que el propio profesorado tratara de analizar qué ocurre y de buscar soluciones. La primera medida sería la de profundizar en los procesos de evaluación ordinarios para hacer una valoración informal; a continuación, el profesor introduciría algunas adaptaciones en su metodología, es decir, modificaría sus estrategias de enseñanza para tratar de solucionar el problema detectado; finalmente, evaluaría los resultados obtenidos y decidiría si debe proceder a una nueva adaptación de la enseñanza o, por el contrario, debe proceder a "derivar" el alumno hacia los servicios extraordinarios más en profundidad. Y, aunque aparte del alumno, es a la vez una evaluación del contexto escolar del aula, ya que para valorar la competencia

potencial debemos revisar las condiciones en que estamos enseñando y modificarlas, de modo que si algunas de estas modificaciones "funciona bien" habrá que incluirlas definitivamente en la estrategia docente.

### 3.1.2. *El ESTILO DE APRENDIZAJE.*

La segunda variable del alumno que debemos examinar se refiere al "cómo aprende", a cuáles son sus preferencias respecto a agrupamientos y materiales, cuál es su curva de atención, cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea, etc.; evidentemente, ello se debe a que los niveles de competencia similares en realidad encierran maneras de aprender distintas; cuanto mejor conozcamos cómo aprende el alumno, más fácil será adaptar el cómo se puede enseñar con efectividad.

El concepto de estilo de aprendizaje no está demasiado bien definido y, seguramente, se deberá ir perfilando más con el tiempo, pero sí está claro que es una variable esencial al valorar necesidades educativas especiales. Como afirman Glez. Manjón y otros (1993), "los estilos de aprendizaje implican variables que van más allá de lo cognitivo, variables de tipo afectivo y emocional, y son un condicionante esencial del grado de aprendizaje de los sujetos, en cuanto que condicionan la medida en que cada cual puede aprovecharse de unos u otros modos de enseñanza, de acuerdo con todas las evidencias y modelos de aprendizaje aportados por la psicología cognitiva más reciente".

Siguiendo lo que diversos autores afirman de ellos, la evaluación de los estilos cognitivos debería tener en cuenta como aspectos esenciales, al menos, los siguientes:

- Tipos de agrupamientos en los que el alumno se siente más cómodo y alcanza mejores cotas de aprendizaje, en función del tipo de contenido que está aprendiendo (una rutina o destreza, conceptos, información tactual, hábitos, valores...).
- Estilos de enseñanza y enfoques didácticos con los que mejor interactúa y que, en consecuencia, le resultan más provechosos desde el punto de vista de su aprendizaje.
- Modalidades de presentación de las tareas (visual, oral, escrita...), y modalidades de respuesta (oral, escrita, motriz...), con las que mejor se maneja.
- Tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje profundas o superficiales.
- Dependencia y autonomía en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Tipo de motivación dominante (social, de logro...), e intereses y preferencias del alumno que actúan como condicionantes de su aprendizaje.
- Estilos cognitivos o patrones característicos de comportamiento a la hora de realizar una actividad: impulsivo/independiente de campo, etc.

### 3.1.3. HISTORIA PREVIA DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE.

Las variables anteriores nos presentan al alumno tal y como es en el momento, actualmente, pero sin embargo, no nos dicen nada de cómo llegó hasta ahí. Por lo tanto es preciso obtener la máxima información posible sobre su historial evolutivo previo.

No nos interesan sólo las pautas evolutivas generales (primeras palabras, desarrollo motor, momento en que comenzó a controlar los esfínteres, etc.) o las posibles incidencias biológicas (tipo de parto, dificultades en el embarazo, enfermedades padecidas...), sino también las condiciones en que ese desarrollo tuvo lugar: ¿Cómo fue acogido en la familia? ¿Con quiénes ha venido conviviendo? ¿En qué condiciones físicas, ambientales, económicas y de nutrición? ¿Qué expectativas han tenido respecto a él en casa y en la escuela? ¿Cuándo se escolarizó por primera vez? ¿Cómo ha sido su asistencia a la escuela? ¿Cómo eran las condiciones de la enseñanza recibida? etc.

En definitiva, evaluar el historial previo del alumno es llegar a conocer tanto cómo ha sido el proceso en cuanto a hitos conseguidos, como las circunstancias y condiciones contextuales que han condicionado (para bien y para mal), dichos hitos, ya que se parte de considerar que el desarrollo y el aprendizaje no son del individuo, sino del individuo en unos contextos sociales, familiares y escolares determinados.

### 3.1.4. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO.

En ocasiones los datos anteriores no resultan suficientes para entender que está pasando y, en consecuencia, poder adoptar decisiones para la solución del problema detectado. Es entonces cuando se debe proceder a una evaluación psicopedagógica y, en su caso, incluso multidisciplinar del individuo; ya que complementa a las anteriores con el fin de aportar nuevos datos que puedan posibilitar una explicación más completa de qué está pasando con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que parece presentar más o menos necesidades educativas especiales: si los datos de esta evaluación del desarrollo bio-psicosocial del alumno no se utilizan para comprender mejor el por qué de sus necesidades educativas especiales y, en consecuencia, de sus actuales NACC y estilo de aprendizaje, son absolutamente inútiles.

Es por tanto, el aspecto de la evaluación que resulta responsabilidad directa de otros profesionales distintos al profesor (neurólogo, logopeda, otorrino, psicólogo, pedagogo, trabajador social...). Si bien éste puede colaborar con ellos del mismo modo que ellos pueden asistir al profesor y colaborar con él en la evaluación de la competencia curricular del alumno.

La exploración del desarrollo intelectual, psicoafectivo o motor debería estar centrado en la influencia que las capacidades generales del sujeto tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando para un

segundo término la obtención de índices y coeficientes para cuando sea necesario informar a un organismo externo a la institución escolar que nos lo solicite, ya que estos índices no proporcionan información explícita relevante para el objetivo de la evaluación psicopedagógica.

Para ello es preciso que el uso de los tests no responda de manera literal a las consideraciones tradicionales de los mismos, sino que debe realizarse mediante un análisis de los procesos y dificultades que el alumno presenta en cada uno de los factores o aspectos que abarca el test en cuestión.

Evaluación del desarrollo intelectual: en la evaluación de la inteligencia es posible adoptar, dos ópticas: aquella que persigue establecer el nivel de desarrollo determinado; y la que persigue analizar el funcionamiento intelectual, y además el nivel de potencial de aprendizaje:

La exploración de la inteligencia: la evaluación del desarrollo intelectual suele realizarse mediante el uso de tests estandarizados, algunos de los cuales son:

- Escalas de Inteligencia de Wechsler (WIAS-WISC-WPSSI). Sin duda, los instrumentos más usados para medir el desarrollo intelectual. Miden la ejecución intelectual de los sujetos en relación con una serie de tareas, verbales y manipulativas, como son: Cociente Verbal (información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario, dígitos, frases (WPPSI)); Cociente manipulativo (figuras incompletas, historietas, cubos, rompecabezas, claves, laberintos, casa de los animales (WPPSI), cuadrados (WPPSI), retest de la casa de los animales).
- Escalas McCarthy: es una prueba para niños, que consta de 18 sub-pruebas: construcción de cubos, rompecabezas, memoria pictórica, vocabulario, cálculo, secuencia de golpeo, memoria verbal, orientación espacial, coordinación de piernas, de brazos, acción imitativa, copia de dibujos, memoria numérica, fluencia verbal, recuento y distribución, opuestos y formación de conceptos.
- Tests de matrices progresivas Raven: con diversas formas según la edad del sujeto, constituyen pruebas menos complicadas que la anteriores, ya que la tarea es única: se trata de que el sujeto resuelva matrices espaciales a las que le falta una parte de ellas.
- Tests de Dóminos, etc.

Evaluación del Potencial de Aprendizaje: la evaluación del funcionamiento intelectual, y no sólo del desarrollo, exige la utilización de instrumentos propios del enfoque dinámico, que posibilitan el conocimiento no tanto del nivel alcanzado (ejecución), como de la capacidad para aprender del propio sujeto. La técnica básica consiste en modificaciones importantes en el proceso de evaluación: se utiliza la técnica de test-entrenamiento-retest, el evaluador interactúa con el

sujeto con el fin de averiguar el carácter de sus errores y aciertos, etc. Los instrumentos más utilizados de este enfoque son:

- LPAD de Reuven Feuerstein: supone la aplicación de tests tradicionales como el Test de Rey y otros elaborados por el propio Feuerstein.
- EPA de R. Fdez. Ballesteros: supone la aplicación del Test de Raven.
- BEPAEC de S. Molina.
- El Test del Dibujo y la Palabra de Budoff, adaptado en España por José Marques.

Evaluación del desarrollo psicosocial y de la personalidad: en primer lugar, es necesario plantear el cuestionamiento de las formas imperantes en la evaluación de este aspecto del desarrollo, por la problematicidad del campo y por la práctica realizada de forma mayoritaria, ya que una buena parte de las exploraciones realizadas se centran en aspectos que no han demostrado tener relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que se considera vital centrar (en la evaluación psicopedagógica), en las habilidades psicosociales que un individuo posee en un momento y contexto determinado (ahora y en la escuela).

- Habilidades afectivo-personales: autoestima y autoconcepto escolar. Relaciones de apego. - Equilibrio emocional.
- Habilidades socio-afectivas: Adaptación familiar. Adaptación escolar: al centro y grupal. Inserción social.

La instrumentación suele constituirse por tests que pueden clasificarse en:

- Pautados: cuestionarios.
- Proyectivos: Tests de Roschar: 10 manchas de tintas, que son interpretadas por el sujeto; tests del Árbol; test de la familia; Test de Bender.

Es preciso señalar que aunque se usen estos tests, es necesario realizar la exploración de este aspecto del desarrollo mediante observación directa e indirecta utilizando para ellos las escalas de observación que resultan adecuadas para cada caso.

Evaluación del desarrollo motor, aunque todos los aspectos del desarrollo pueden ser esenciales en cualquier edad, el desarrollo motor tiene una especial importancia en las primeras edades, especialmente en la Escuela Infantil.

Lo anterior no excluye la importancia funcional que tiene este aspecto del desarrollo en los alumnos que presentan déficits motrices, aunque

en general esta evaluación suele, y debe, ser evaluada por especialistas en desarrollo motor.

Los aspectos centrales, desde nuestra perspectiva de la evaluación psicopedagógica que es necesario abordar son:

1. Evaluación de las habilidades motrices generales
  - Motricidad estática: equilibrio, relajación...
  - Motricidad dinámica: marchas, carreras, equilibrio, coordinación...
2. Evaluación de las habilidades motrices específicas.
  - Coordinación perceptivo-motriz.
  - Precisión y rapidez de movimientos.
  - Habilidades grafo motrices.

### *3.2. VARIABLES RELATIVAS AL CONTEXTO.*

En la Evaluación Psicopedagógica el término contexto se refiere al medio social o comunitario, familiar y escolar en que se desenvuelve el alumno.

#### *3.2.1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL O COMUNITARIO.*

El contexto social actúa tanto sobre el alumno y sobre la institución escolar en su conjunto, siendo un aspecto determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como ha puesto de relieve. La evaluación de dicho contexto resulta, interesante y necesaria por varios motivos:

En primer lugar, y según Verdugo (1995), porque determina los valores y actitudes de los grupos sociales e individuos con los que el alumno interactúa por lo que influye decisivamente sobre los valores y actitudes del propio alumno, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc.

En segundo lugar, porque la educación es un proceso complejo en el que no sólo intervienen de manera decisiva la escuela y la familia, sino el medio social en general, y ello no sólo desde lo señalado en el párrafo anterior, sino también desde la perspectiva de los recursos disponibles, (p.ej. instalaciones deportivas y servicios culturales y de ocio diversos, así como asociaciones y colectivos que promueven estas actividades).

En tercer lugar, y especialmente en relación con las personas que presentan necesidades educativas especiales vinculadas al retardo mental, el entorno comunitario es "la escuela" básica en donde deben adquirirse y consolidarse las capacidades de interacción social e inserción socio-laboral, que constituyen un componente sustancial de los currículos escolares actuales: la existencia de redes de apoyo, de programas de capacitación, etc., es un referente fundamental a la hora de tomar decisiones educativas.



### 3.2.2. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO FAMILIAR.

La finalidad de la evaluación del contexto familiar dentro de la Evaluación Psicopedagógica, es el esclarecimiento de los aspectos de la vida familiar del niño que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Evaluación del contexto familiar hay que ser especialmente cuidadosos. Esta precaución se debe en gran medida a que se está recogiendo información en un medio que no va a ser el medio prioritario de actuación, y, por otra parte, muchas de las familias de niños con dificultades han tenido y tendrán que comentar datos de la historia de su hijo y aspectos de su vida familiar repetidas veces en varios servicios.

Esto supone hacer un esfuerzo por acotar el campo de información, de forma ajustada a cada caso y en función de la información previa ya disponible. Ni por razones de tiempo ni de oportunidad conviene pretender una información exhaustiva de todas y cada una de las variables que se examinarán a continuación.

Por otra parte, en una dinámica de colaboración, es fundamental no sólo hacer partícipes a las familias del por qué y para qué de los distintos aspectos que se les pide, sino también incorporar aquellos que desde el punto de vista de la familia son relevantes: sus propias explicaciones, su visión de qué aspectos facilitan y cuáles dificultan el aprendizaje de su hijo, etc.

En la información que las familias aportan pueden distinguirse tres grandes campos, estrechamente relacionados:

- DATOS SOBRE EL ALUMNO/A EN SU CONTEXTO FAMILIAR
- DATOS SOBRE EL PROPIO MEDIO FAMILIAR
- DATOS SOBRE EL ENTORNO FAMILIAR

#### **A. Datos sobre el alumno/a en su entorno familiar.**

En gran medida, este primer campo está relacionado con la evaluación del alumno, ya que interesa la expresión de sus capacidades, su estilo de relación, sus preferencias, sus dificultades, sus expectativas, etc., todo ello tal como se manifiesta en el medio familiar. Estos datos permiten conocer mejor el grado de generalización de los aprendizajes escolares. así como contrastar el comportamiento y actitud del alumno en distintos contextos, pudiendo identificar los elementos más constantes y aquellos más dependientes de las variables ambientales. Entre los datos que interesa explorar cabe destacar:

1. Características personales y relaciones sociales: es fundamental contar con la percepción que la familia tiene de la forma de ser su hijo, así como de las relaciones sociales que establece el alumno fuera del contexto escolar.

2. Grado de autonomía: incluye muy distintos aspectos en función de las distintas edades, desde la autonomía en los cuidados fisiológicos en los más pequeños hasta el desenvolvimiento en el barrio en el caso de los más mayores.

3. Juego y ocio: conocer las preferencias y gustos del niño en sus actividades. Indica y proporciona interesantes pistas a la hora de tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. Salud y otras intervenciones: las distintas intervenciones de las distintas intervenciones sanitarias, rehabilitadoras, e incluso educativas a través de la familia permite recabar su opinión sobre las mismas.

5. Actitud y hábitos en los estudios: en todas las edades es importante conocer las vivencias de los alumnos respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo con los más mayores, los hábitos y estrategias que han ido incorporando respecto a las tareas escolares en casa.

En muchos de estos apartados, la familia aporta no sólo la visión sobre la situación actual del niño, sino su evolución, es decir, las constantes y los cambios más significativos que se han dado a lo largo de su crecimiento y escolarización.

Por otra parte, cuando el alumno presenta un déficit determinado es imprescindible plantear cuestiones muy directamente relacionadas con el mismo: autonomía para los desplazamientos, comunicación, etc.

### **B. Datos sobre el propio medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño.**

En este apartado no se pretende hacer una evaluación exhaustiva del medio familiar, y muy probablemente no todos los casos requieran un conocimiento pormenorizado de todos los puntos que a continuación se señalan. Éstos deben plantearse siempre estrechamente relacionados con el alumno y su evaluación puede ser más operativa si se hace al hilo de los temas señalados en el apartado anterior. Por ejemplo, conocer los planteamientos familiares en torno al juego y ocio a partir de la descripción de cómo ocupa el alumno su tiempo libre.

Estructura familiar: permite obtener una visión global de la composición familiar, dedicaciones de los distintos miembros, etc., como marco donde ubicar los otros datos.

Relaciones familiares y dinámica interna: relaciones que se establecen entre los distintos miembros y el sujeto de evaluación. Las relaciones jerárquicas y el ejercicio de la autoridad. Las reglas familiares y la forma de establecer límites. Formas de afrontar los conflictos. Niveles de comunicación. Especialmente importante es la información referida a las pautas educativas y a los aspectos en que se favorece o no la autonomía de los hijos.

Valores predominantes: por la importancia que tienen sobre el desarrollo del alumno los valores más o menos explícitos predominantes en su medio familiar, es fundamental conocer la valoración que se da en la familia a las distintas capacidades, a los estudios, a las alternativas profesionales, así como las actitudes ante las diferencias de sexo, las minusvalías, etc.

Vida cotidiana y ocio: el desarrollo de la vida diaria proporciona el marco donde se plasman los valores, las relaciones familiares y las vivencias del alumno. Es un tipo de información que permite establecer el contraste y el grado de coherencia entre la realidad y los ideales que la familia tiene sobre su propio funcionamiento. La forma de entender y vivir el ocio también proporciona indicadores valiosos sobre cómo se entienden las relaciones familiares, etc.

Actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación de las posibilidades de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto familiar van desde los elementos más materiales (condiciones de la casa para el estudio, libros de consulta, etc.) hasta las más personales (predisposición, capacidad, motivación y posibilidades reales de los familiares para ayudar al alumno en distintas actividades).

Relación familia-escuela: la información sobre la relación pasada y presente que la familia establece con el centro escolar y el profesorado más directamente implicado en la educación de su hijo/a, proporciona indicios fundamentales para planear las posibilidades de colaboración. Estos datos permiten entender algunos de los comportamientos de los alumnos, que reflejan la fluidez o tensión entre ambas instituciones, dentro de este apartado se incluiría la relación de la familias con el equipo psicopedagógico, dado que se trata de no de los servicios pertenecientes al ámbito escolar que también influye en buena medida sobre las posibilidades de colaboración e implicación de la familia en el proceso educativo.

### **C. Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.**

El estudio de los factores que trascienden el entorno familiar debe realizarse también en función de las necesidades del alumno, y no como simple enumeración de recursos o características estadísticas.

Características y servicios del pueblo o barrio: posibilidades que brinda al alumno. Servicios extraescolares con los que cuenta el alumno para atender las necesidades de salud, económicas, sociales, etc., la medida en que la familia los conoce y utiliza, y su grado de satisfacción al respecto.

Grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar: en la Etapa Secundaria cobran especial relevancia los grupos de amistades con los

que el alumno se identifica y comparte su tiempo de ocio, el grado de integración en los mismos, y el tipo de valores que sustentan. Asimismo, las relaciones afectivas y de pareja que aparecen en estas edades pueden incidir en el proceso educativo de algunos alumnos y alumnas.

Después de hablar sobre los aspectos necesarios a evaluar en el contexto familiar, creo que es conveniente añadir lo que según el MEC considera importante en el momento de realizar una Evaluación Psicopedagógica en dicho contexto.

### *3.2.2.1. ENTREVISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.*

Para la evolución del contexto familiar se considera que la entrevista constituye el instrumento fundamental y privilegiado, que permite una recogida de información más adecuada y una participación más real de la familia en el proceso evaluador. De cara a un correcto desarrollo de la misma se proponen algunas sugerencias en torno a su preparación, su estructura, y la intervención del profesional implicado.

**Convocatoria y condiciones:** la convocatoria, ya sea personal, telefónica o escrita, debe concretar claramente el objetivo de la entrevista y las condiciones de la misma (lugar, fecha y hora, familiares que se convocan), dejando un cierto margen de negociación de forma que no se convierta en una cita imposible para la familia. En general cuanto más explícito sea el mensaje, más segura se sentirá la familia.

Por supuesto, la convocatoria será bastante distinta si la familia es quien realiza la demanda de evaluación o si ésta parte del medio escolar. En este último caso será imprescindible realizar un preámbulo informativo sobre la preocupación en torno al alumno, que justifique la necesidad de un encuentro.

Las entrevistas deben desarrollarse en un lugar que se caracterice por ser agradable, privado y libre de interrupciones. Hay que considerar que la comodidad del lugar elegido, la distribución del mobiliario, la forma de colocarse espacialmente respecto a la familia, son mensajes no verbales que comunican la importancia que se concede al encuentro y el tipo de relación profesional que se quiere establecer.

Por otra parte, se debe disponer de un tiempo acotado pero suficiente, conocido por la familia desde el principio de la entrevista, evitando la sensación de apresuramiento.

Un aspecto al que los profesionales deben prestar una especial atención se refiere al lenguaje que se utiliza. Hay que tener en cuenta que muchos de los términos habituales son términos técnicos que resultan opacos para muchas familias. Es necesario adaptar el lenguaje al habla cotidiana, propiciando un diálogo donde todos los participantes se sitúen en un mismo nivel de lenguaje, utilizando a veces los mismos

términos empleados por las familias, y recurriendo a ejemplos o anécdotas cuando sea necesario.

**Estructura:** la entrevista debe incluir una primera parte que sirva para recordar el motivo y el objetivo de la misma, y para situarla dentro del proceso de evaluación que se está siguiendo o se va a seguir. Asimismo es importante explicitar la importancia que se concede a la información que pueden proporcionar, e insistir en que la finalidad de todo el proceso se orienta a la mejora de la educación y, por tanto, del progreso del alumno.

No debe olvidarse que las distintas preguntas o temas que se plantean deben girar en torno a cuestiones relevantes para el proceso educativo del niño. Asimismo, es importante no limitarse a datos meramente descriptivos, invitando a hacer valoraciones, dar opiniones, etc. En todos los casos, sea cual sea el desarrollo concreto, hay que asegurar una participación real y activa, con oportunidades para hablar no sólo de lo que preocupa al entrevistador sino de aquello que preocupa a la familia, siempre que está más o menos directamente relacionado con el alumno y su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, la entrevista no debe finalizar sin una breve reflexión sobre lo que ha aportado al proceso de evaluación, y sobre la continuidad de la relación con la familia: cuándo se prevé que se pueda realizar una puesta en común de la evaluación, y si es probable que la familia está implicada en otras actuaciones en el futuro.

**Clima y actitudes:** es importante conseguir un clima de respeto, confianza y empatía, donde los padres en ningún caso se sientan juzgados y comprendan que se comparte con ellos el objetivo de buscar soluciones a las dificultades escolares de los hijos. En este sentido, hay que estar atentos a las señales verbales y no verbales que indican incomodidad, rechazo o actitudes de recelo, e intentar identificar qué matices de la actitud, preguntas o comentarios del profesional están ahondando en esas dificultades.

Una cuestión importante es mantener una cierta imparcialidad respecto a los distintos miembros de la familia, están o no presentes durante la entrevista. Es fácil que las personas que acuden busque una cierta alianza con el profesional, responsabilizando de determinadas dificultades a otros familiares. Es fundamental que la actitud de escucha no se confunda con una actitud de complicidad.

En síntesis, la creación de un adecuado clima relacional, el reconocimiento de la familia por parte del profesional no sólo como fuente importante de datos, sino como punto de referencia esencial del niño, como principal interesada en la educación de su hijo, y como grupo con capacidad para contribuir positivamente en muchos aspectos educativos, será la base actitudinal esencial para que las distintas técnicas y estrategias surtan efecto.

### 3.2.2.2. EJEMPLO DE GUÍA PARA LA ENTREVISTA LA FAMILIA.

Este ejemplo contiene una relación bastante exhaustiva de los aspectos que pueden tener interés para la Evaluación del contexto familiar. Es imprescindible hacer una selección previa de dichos contenidos eligiendo tan sólo los que sean más pertinentes y adecuados a cada caso. Nunca debe utilizarse como un listado de preguntas a la familia.

#### **A. Datos sobre el alumno en su contexto familiar.**

- Características personales y relaciones sociales.
  - Actitud y estilo ante las tareas cotidianas.
  - Respuesta ante las reglas familiares.
  - Estado de ánimo habitual.
  - Forma de enfrentar los conflictos y frustraciones.
  - Actitud y relación con adultos conocidos y desconocidos.
  - Actitud y relación con iguales.
  - Relación con los distintos miembros familiares. Personas más significativas en su vida extraescolar.
  - Grado de integración y pertenencia a grupos de amigos.
  - Grado de dependencia/independencia en la vida cotidiana. Estilo comunicativo.
- Grado de autonomía.
  - Nivel de autonomía en la comida, aseo, control de esfínteres y vestido.
  - Autonomía para los desplazamientos dentro y fuera de casa.
  - Cuidado de sus cosas.
  - Responsabilidades en tareas del hogar.
  - Desenvolvimiento en el barrio y en contextos novedosos.
  - Responsabilidad en la organización de su vida cotidiana.
  - Responsabilidad que asume en la toma de decisiones.
- Juego y ocio.
  - Tipo de juegos preferidos.
  - Actividades de ocio dentro y fuera de casa.
  - Preferencia por actividades en solitario o sociales.
  - Grado de independencia para entretenerse.
  - Papel que ocupa dentro del grupo de juegos.
  - Televisión (tiempo que dedica, programas preferidos...).
  - Deportes y actividades extraescolares.
  - Lectura (tiempo que dedica, lecturas preferidas...).
  - Otras aficiones. Participación en grupos de scouts, colonias, etc.
  - Forma de compaginar los estudios con el tiempo libre.
  - Desarrollo de sus fines de semana.
  - Desarrollo de sus vacaciones.
- Salud y otras intervenciones extraescolares.
  - Estado general de salud.
  - Sueño y alimentación.
  - Mediación y efectos secundarios.

- Tratamientos rehabilitadores. Repercusiones en el mundo familiar y escolar.
- Intervenciones psicoterapéuticas. Repercusiones en el mundo familiar y escolar.
- Intervenciones educativas extraescolares. Conexión con el centro escolar.
- Actitud y hábitos en los estudios.
  - Actitud ante los estudios y el medio escolar.
  - Actitud ante las tareas escolares en casa.
  - Grado de autonomía-dependencia para realizarlas.
  - Hábitos de estudio (Horarios, estrategias...).
  - Utilización de los recursos materiales y personales disponibles en la casa
  - Grado de aceptación y utilización de los recursos extraordinarios relacionados con discapacidades (sistemas de comunicación, materiales específicos, tecnología...).

## **B. Datos sobre el propio medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño.**

- Estructura familiar
  - Composición núcleo familiar.
  - Relación con la familia extensa.
  - Actividades profesionales o académicas de los distintos miembros.
- Relaciones familiares.
  - Estructura jerárquica.
  - Relaciones que se establecen con el niño: dedicación y reparto de responsabilidades - afinidades y rechazos.
  - Quién ejerce la autoridad sobre el niño.
  - Formas de entender y afrontar los conflictos.
  - Cuáles son las normas fundamentales para los hijos.
  - Grado de acuerdo en las normas.
  - Hasta qué punto se cumplen.
  - Cómo ponen límites los distintos componentes.
  - Formas de entender y afrontar los conflictos.
  - Grados de comunicación entre los distintos miembros.
  - Pautas educativas.
  - Aspectos en los que se favorece la autonomía o la dependencia en los hijos.
- Valores predominantes.
  - Actitudes, expectativas, reparto de tareas respecto a los distintos sexos.
  - Actitudes ante otras culturas o subculturas ante los cambios sociales.
  - Actitudes ante las personas con discapacidades.
  - Preocupación por la salud, hábitos saludables, etc.
  - Actitud ante el consumo.
  - Valoración de las relaciones sociales fuera del contexto familiar.

- Implicación en la vida comunitaria.
- Valoración de distintas capacidades (Intelectuales, sociales...).
- Importancia que se da a los estudios y a los distintos contenidos curriculares.
- Actitud ante las distintas alternativas profesionales
- Identificación con grupos culturales, étnicos o religiosos.
- Vida cotidiana y ocio.
  - Rutina habitual en jornadas escolares y en fines de semana.
  - Momentos de mayor relación con el hijo.
  - Momentos más conflictivos.
  - Actividades predominantes.
  - Valoración del ocio.
  - Ocio compartido con hijos y ocio exclusivo de padres.
  - Fomento de actividades deportivas en los hijos.
  - Papel de la TV. Límites y normas al respecto.
  - Fomento del contacto con iguales.
  - Fomento de la lectura.
- Actitud ante las necesidades especiales del hijo.
  - Aspectos que más les preocupan respecto a la evolución de su hijo.
  - Aspectos que consideran más positivos en su hijo.
  - Causas a las que atribuyen las dificultades (genético, escolar, familiar, falta de refuerzo...).
  - Expectativas respecto a las posibilidades actuales y futuras de un hijo.
  - Grado en que se asumen las dificultades y el propio déficit del hijo.
  - Influencia en la dinámica y relaciones familiares.
  - Nivel de información, ideas y relaciones familiares
  - Nivel de información, ideas y creencias sobre déficits específicos.
  - Calidad de la comunicación de los padres (y hermanos) con el hijo.
- Ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje
  - Actitudes y actuaciones ante los éxitos y fracasos escolares del hijo.
  - Percepción de la propia responsabilidad e influencias en el proceso educativo-escolar del hijo.
  - Percepción de la propia capacidad de ayuda
  - Clima-relación que se crea en la colaboración en torno a tareas escolares y opinión sobre las mismas.
  - Materiales de apoyo al estudio (libros, etc.)
  - Condiciones ambientales para el estudio (ruido, aislamiento. ).
  - Momentos de intervención del adulto.
  - Disposición a hacer cambios y adaptaciones en la vida familia en función del déficit.



- Actuaciones desarrolladas hasta el momento (en el hogar, con el colegio, etc. . ) Valoración del éxito o fracaso de las mismas Adaptaciones en la comunicación.
- Adaptaciones en los espacios y materiales.
- Apoyos personales (clases particulares, tratamientos específicos...).
- Aspectos en los que los padres colaborarían con gusto.
- Aspectos para los que no se sienten capacitados o motivados.
- Posibilidades reales de dedicación a los hijos en función de horarios laborales y otras actividades.
- Relación familia-escuela.
  - Percepción de la relación con el profesorado implicado.
  - Grado de información sobre la marcha escolar del hijo.
  - Valoración de los cauces de comunicación con la escuela.
  - Grado de satisfacción con la educación-currículo que se proporciona.
  - Opinión sobre el régimen de escolarización (integración, C. Específico...).
  - Expectativas cumplidas y no cumplidas.
  - Participación en las actividades conjuntas familia-escuela (Reuniones, fiestas, etc.).
  - Participación en el APA, Consejo Escolar, etc. Nivel de sintonía-divergencia respecto a la escuela en cuanto a las preocupaciones en torno del hijo.
  - Conocimiento y opinión sobre de las alternativas educativas en el momento presente o en el futuro (Programa de Integración, Itinerarios educativos...).
  - Grado de intercambio de medidas especiales entre la familia y la escuela (adaptaciones de acceso).
  - Historia escolar del niño vista por la familia (Cambios en la escolarización, satisfacción o rechazo de distintas instituciones).
  - Demandas y expectativas respecto al propio equipo.
  - Experiencia con otros equipos o profesionales de la orientación.

### **C. Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.**

- Características y servicios del pueblo o barrio.
  - Zonas verdes y equipamiento recreativo. Posibilidades de contactar con asociaciones o personas que tienen necesidades similares.
  - Servicios médicos, sociales, educativos... a los que asiste o puede asistir el niño.
  - Nivel de conocimiento de la familia de los recursos disponibles.
  - Grado de participación de la familia en los mismos.
  - Grado e satisfacción con dicho servicios.

- Grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar.
  - Pandillas, "tribus", etc. con los que se identifica el alumno.
  - Relaciones afectivas y de pareja.
  - Grupos con los que habitualmente se relaciona.
  - Valores predominantes en dichos grupos.
  - Grado en que consigue integrarse el alumno.
  - Papel que desempeña en dicho grupo.

Guía para la autoevaluación de la entrevista con las familias:

En todos los puntos, si la respuesta es negativa, habría que preguntarse:

¿por qué?

¿qué se hubiera podido hacer para evitarlo?

¿Sabía la familia claramente a qué venía? ¿He cumplido las condiciones-objetivo fijado, horario, duración... establecidas? ¿El espacio era adecuado en cuanto a comodidad y privacidad?

¿El horario estaba ajustado a las posibilidades de la familia?

¿He utilizado un lenguaje comprensible para mis interlocutores?

¿He situado la entrevista dentro del proceso evaluador y he explicado a grandes rasgos en qué consiste dicho proceso? ¿Estaba suficientemente preparada y adecuada al caso la selección de contenidos a tratar? ¿He incluido otros datos que a la familia le parecían relevantes?

¿Se ha creado un clima de intercambio relajado y agradable?

¿He mantenido una actitud imparcial ante los distintos miembros de la familia?

¿Se han tratado no sólo las dificultades del niño y de sus relaciones familiares, sino también los aspectos positivos? ¿He aclarado algunas de las dudas que surgían a los padres? ¿He aplazado las respuestas que deben esperar al final de la evaluación?

¿Se han concretado los siguientes pasos (puesta en común de las conclusiones de la evaluación, seguimiento, etc.)?

Otras consideraciones sobre mis actitudes e intervenciones en el desarrollo de la entrevista.

Conclusiones para el próximo encuentro con la familia:

Aspectos a modificar.

Temas que han quedado pendientes.

Acuerdos.

### 3.3 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR [índice]

Al hablar de la evaluación del contexto escolar, se plantea la duda en la utilización intercambiable del término contexto con otros como ambiente, entorno, ... pues todos estos aspectos tienen en común remitir a los sistemas de los que forma parte un individuo en un momento dado.

Pero debemos entenderla evaluación del contexto, como una evaluación del contexto en todas sus facetas (curricular, organizativa, social, etc.) y en sus diferentes niveles o subsistemas y de la evaluación del aula.

Es importante determinar en qué medida la respuesta educativa y las condiciones en las que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje compensan o, por el contrario, acentúan las dificultades derivadas de su propia problemática, para poder tomar decisiones respecto a los ajustes y ayudas que es preciso proporcionar al alumno para compensar y minimizar muchas dificultades. En este sentido es importante tener en cuenta que muchos aspectos o condiciones que pueden ser ideados para la mayoría de los alumnos, pueden no serlo para los que tienen una discapacidad concreta. Para estos alumnos por ejemplo, pueden tener mayor relevancia que para el resto de las condiciones físico ambientales (luminosidad, condiciones de accesibilidad, nivel de ruido, etc.), especialmente cuando se trata de alumnos con visión, audición o movilidad reducida.

#### 4. ¿CÓMO EVALUAR?: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACION.

En los últimos años ha crecido el interés de los profesionales por las posibilidades que ofrecen para la evaluación las llamadas pruebas psicopedagógicas, o simplemente pedagógicas, y que si bien algunas de ellas fueron elaboradas hace algún tiempo, estas sin embargo son de reciente aparición en el mercado.

Aunque en ocasiones las pruebas psicopedagógicas puedan ser percibidas como distintas, el hecho de análisis y comparación entre ambos tipos de pruebas permite observar que en la mayoría de los casos no existen diferencias relevantes en asunto al contenido y presentación de dichos instrumentos.

Las diferencias, a lo sumo, existen parcialmente en aspectos relativos a la metodología de su construcción, a la finalidad y a la utilización de los resultados.

No obstante, con respecto a terminología empleada para designar estas pruebas, el acuerdo no ha sido tan unánime. Así a veces se utilizan formas sinónimas de los términos como tests, técnicas o instrumentos para referimos a estos procedimientos de recopilación de información.

Por ello diversos autores como **Pelechano (1976)**, brindan unas manifestaciones que son necesarias para dosificar estos conceptos. Instrumentos y técnicas serían vocablos equiparables que comparten las características común y diferencial con respecto a los tests de que son procedentes no cuantificados ni tipificados para efectuar un diagnóstico psicológico.

El test por el contrario, es un instrumento sistemático y tipificado que compara la conducta de dos o más personas. **Cronbach (1990 p.32)** indica que un test "es un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas". Esta definición engloba cuestiones de personalidad, procedimientos para observar la conducta social, aparatos de medida de la coordinación o, incluso, registros de productos.

Fernández Ballesteros y Maciá (1992) definen los tests como "procedimientos de medida cuyo material, forma de administración corrección y valoración son estándar y de las que se derivan puntuaciones normativas"

En la misma dirección, la Asociación Internacional de Psicología define el test como una prueba determinada, que implica una tarea a cumplir, idéntica para todos los sujetos examinados, con una técnica precisa para la apreciación del éxito o del fracaso, o para la clasificación numérica de los aciertos.

Así se aprecia que todo intento baonómico admite multiplicidad de variantes y la tecnología evaluativa no constituye una excepción.

Después de aclarar terminología empleada para evaluar, es preciso comentar que el tipo de evaluación como la que he venido describiendo a los largo del trabajo resulta lo suficientemente compleja como para descartar que pueda llevarse a cabo recurriendo sólo a unos métodos de evaluación y dejando fuera otros. En consecuencia debe postularse que le proceso de valoración de necesidades educativas especiales debe plantearse como un proceso multimétodo y multitarea que define como finalidad aportar la mayor cantidad posible de datos relevantes para la toma de decisiones; mientras que ciertos aspectos se presta mejor a ciertos métodos de evaluación (por ejemplo, la interacción social "prefiere" la observación directa, tanto la participante como no participante), otros requieren distintos métodos (por ejemplo, la evaluación del contexto familiar exige observación participante y entrevistas, el estilo de aprendizaje requiere combinar observación, cuestiones o entrevistas al alumno y a otras personas, etc.).

Como afirman **Manjón y Vidal (1993)**, de los que se trata es de obtener datos veraces, aplicables y consistentes que nos permitan comprender, explicar y decidir algo que sólo es posible en este tema "triangulado", métodos, fuentes y procedimientos de obtención de datos, aunque eso sí, dando prioridad a los métodos, fuentes y procedimientos más directos y naturalistas más próximos a las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Así pues algunos de los procedimientos de evaluación a emplear serían los siguientes:

1. **La Observación Participante:** esta expresión designa la "investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informante en el "milieu" de los últimos durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo" (Taylor y Bodgan, 1986), lo cual permite una aproximación comprensiva a la realidad tal y como se produce en el contexto real y, sobre todo, tal y como es percibida y vivida por los participantes.

A diferencia de otras modalidades más formalizadas de observación, tiene la gran ventaja de su flexibilidad, que le permite enfocar la situación de manera global o centrándose en aspectos puntuales, en función de la visión del problema que va emergiendo sobre la marcha. Asimismo facilita en mayor grado la captación viva de lo que ocurre en los escenarios que nos interesa.

2. **Las entrevistas en Profundidad:** Taylor y Bodgan definen las entrevistas en profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen acerca de la situación, de sus experiencias, tal como ellos las perciben y expresan. Es decir, que siguen más el modelo de una conversación entre iguales que de un interrogatorio más o menos estructurado.

De hecho, presentan su mayor valor cuando las empleamos en combinación con la observación participante, ya que los datos obtenidos por uno y otro medio son idóneos para el contraste, planeando como una reflexión conjunta sobre la situación antes que como un "informe del experto" extremo a los participantes.

3. **La Observación Formalizada:** según Anguera, MT (1988), a diferencia de la observación participante, con la que comparte el interés por aproximarse a los fenómenos tal y como ocurre en el contexto real, la observación sistemática es un procedimiento "encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada espontáneamente en un determinado contexto, y una vez se haya sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos".

Ambos procedimientos son necesarios en el proceso de evaluación: mientras el primero nos aproxima al ambiente, a los intercambios sociales, el segundo es difícilmente sustituible cuando, estamos interesados en el análisis de los procedimientos que pone en juego el alumno frente a determinadas tareas cuando existen problemas conductuales precisos, cuya frecuencia, duración, condicionantes,... pretende establecer con fines diagnósticos (en el caso de la integración de alumnos con déficits en la conducta adaptativa).

**4. El Análisis de Documentos:** en la evaluación psicopedagógica parece un recurso insustituible, en relación con los documentos que podríamos denominar pedagógicos (proyecto de centro, programaciones...) en relación con los materiales generados por los alumnos; "El análisis de la producción escrita de un equipo de profesionales pone al descubierto el flujo de ideas, la originalidad de las planificaciones, las participaciones explícitas e implícitas en la praxis diaria, el enfoque ideológico, intervenciones, el estatus de los componentes, etc."

Evidentemente con los materiales generados por los alumnos, constituye una de las primeras actuaciones evaluadoras en el proceso de adaptación curricular, en la medida en que cuadernos de trabajo, fichas y otras producciones cotidianas pueden entenderse como una especie de registro de la actividad del alumno en el aula. Una acción cotidiana que se lleva a cabo en las situaciones habituales de trabajo en que luego habrían de hacerse efectivas las medidas de adecuación adoptadas: tiempos, agrupamientos, grado de control por parte del profesor, etc.

**5. Otros tipos de Entrevista:** resulta conveniente tener en cuenta otras modalidades de entrevista (formal e informal) en la Evaluación Psicopedagógica.

Podemos incluir los cuestionarios, considerados como una especie de entrevistas formalizadas que, sin duda, presentan notables ventajas en cuanto a su administración y a la cantidad de información que nos proporcionan. Dado que este tipo de recursos precisan de una disposición favorable de los encuestados para garantizar su solidez, su utilización debería planificarse justamente en relación con los métodos anteriores de recogida de datos.

Por ejemplo, el Sistema de Evaluación de Centros para personas con retraso mental puede ser un valiosísimo instrumento, pero buena parte de sus contenidos pueden catalogarse como "sensibles", por lo que su cumplimentación sería aconsejable que estuviese precedida de entrevistas en profundidad, al tiempo que complementada con la observación directa del contexto (muchos aspectos pueden interpretarse de modo radicalmente diferente cuando conocemos las razones que mueven a un colectivo a organizarlos de determinado modo).

**6. Pruebas de Rendimiento:** las pruebas de rendimiento constituyen un recurso primario en la evaluación cuando nuestro objetivo en la evaluación de adaptaciones del curriculum, pues son el único medio de aproximación a muchos de los elementos que componen el nivel de competencia curricular del alumno.

La idea de la evaluación queda, pues, enormemente alejada de la imagen tópica del orientador provisto de instrumentos diagnósticos que,

convenientemente aplicados en espacios tranquilos, bien iluminados, con una temperatura ambiente adecuada y cierto grado de humedad, sigue los patrones estándar del examen, pueden aportar una imagen clara del "problema". Bien al contrario, se trata de una concepción que parte de la necesidad del trabajo en equipo, incrustado en la dinámica del centro procesal (gradual) y cíclico, que sólo mediante aproximaciones sucesivas y profunda reflexión colectiva permite ir poco a poco adecuando el curriculum a las necesidades educativas reales de los alumnos. De todos los alumnos, pues en un buen número de casos las decisiones se deben encaminar a la concreción curricular en los niveles 2º (Centro) y 3º (Aula), así como a las medidas organizativas y posición de recursos y servicios que esa planificación conlleva.

##### 5. LA TOMA DE DECISIONES: A MODO DE CONCLUSION.

A lo largo de todo el trabajo se ha podido apreciar como la Evaluación Psicopedagógica es una actividad procesual en la que se parecían diferentes fases: fijación de las características a valorar, recogida de información de las mismas, valoración de sus datos o juicios valorativos y toma de decisiones en función de este último.

Tras recoger información relativa al alumno y a su contexto de desarrollo y aprendizaje, debemos llegar a formarnos un juicio sobre lo que está ocurriendo, para desde ahí adoptar determinadas decisiones educativas. En este sentido, la fase de valoración de los datos supone en realidad dos tareas distintas, aunque complementaria.

a) Debe elaborarse un "modelo mental" de la situación, una hipótesis que nos permita comprender y explicar hasta donde sea posible por qué la situación actual del desarrollo y aprendizaje es la que es y cuáles son las variables individuales y contextos, que contribuyen a ello.

b) Contando con esta hipótesis, debemos también tratar de explicar cuáles son las necesidades educativas del alumno que deben considerarse prioritarias y, dentro de ellas, consideremos que, dada la actual configuración del contexto social-familiar-escolar y las características personales del alumno, no se ven correctas e idealmente atendidas y satisfechas.

Desde luego no es una tarea sencilla ni que admita soluciones únicas e inequívocas, ya que lo que se considera una necesidad educativa especial depende de muchas cosas, al mismo tiempo; entre ellos, las expectativas que tenemos respecto al alumno, nuestra valoración de la educación etc.

Al valorar los datos recogidos, es posible empezar el proceso de toma de decisiones respecto a la respuesta educativa que debe dar la escuela a las necesidades educativas especiales del alumno, si ya tenemos una hipótesis sobre qué aspectos hay favorables y desfavorables para un

desarrollo y aprendizaje se tratará sólo de analizar cuáles de ellos son posibles modificar efectivamente y cuáles deben ser las estrategias a seguir de modificación (por dónde empezar, cuáles son las modificaciones prioritarias, cuáles son los pasos a seguir en todo ello, etc.).

## 6. REALIZACIÓN DEL INFORME PSICOPEDAGÓGICO.

El informe psicopedagógico es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se da razón de la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo fundamentalmente a partir de la interacción con los adultos (padres y profesor), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje- y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso; todo ello como resultado de un proceso de Evaluación Psicopedagógica.

A continuación se presenta una estructura básica para tales informes con los ámbitos en los que se aconseja organizar la información.

Más que proponer un modelo o protocolo de informe, se ha optado por presentar, según el MEC, de forma ordenada los distintos apartados que deberían formar parte de todo informe psicopedagógico dado que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextúa! e interactiva del desarrollo y del aprendizaje del alumno o de su contexto, la valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes.

Se trata pues de una propuesta de organización de la información claramente abierta y flexible que no tiene porqué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado.

Los apartados que se incluyen a continuación deben ser considerados como indicadores de contenidos a incluir en el informe psicopedagógico.

### Organización del Informe Psicopedagógico.

1. Datos personales: permiten identificar al alumno en el momento de la evaluación, y evitan consultar su ficha personal innecesariamente. Por tanto, al menos reflejarán su nombre, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), colegio, nivel educativo, modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.

2. Motivo de evaluación: se señalan de forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención del E.O.E.P. o del D.O. y las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores a partir del instrumento para la detección sugerido anteriormente. También se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está



orientada, y la documentación complementaria que se aporta a la misma.

3. Información relativa al alumno: incluirá:

a) Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas: se incluirá aquí la información relativa al equipo biológico de base del alumno o de la alumna así como a la salud que pueda incidir en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la Evaluación Psicopedagógica.

b) Desarrollo general: la información recogida en este sentido será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas, por lo que tendrá que ser significativa para el profesorado. Los datos sobre el desarrollo general del alumno o de la alumna contemplarán las siguientes dimensiones:

- Capacidades (incluyendo las propiamente comunicativo-lingüísticas; motrices; y sociales/relacionales).
- Condiciones personales de discapacidad (cuando proceda).
- Aspectos psicológicos y emocionales.

c) Nivel de competencia curricular: en este apartado del informe psicopedagógico se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del alumno o de la alumna respecto al currículo que se les propone. Debe contarse con la información que pueda facilitar el profesor; si bien la colaboración del profesor tal y como se ha reiterado en múltiples ocasiones, es siempre necesaria, en este caso está todavía más indicada.

d) Técnicas y procedimientos de evaluación: se relacionarán aquí todos los instrumentos y técnicas utilizadas, independientemente de su naturaleza, y se expresarán los resultados obtenidos, cuando sean objetivos y escuetos, siempre que sean útiles al destinatario.

e) Conducta durante la evaluación; es necesario describir la actitud del alumno observada durante las sesiones de evaluación, y en particular cuando la Evaluación Psicopedagógica incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del proceso que puede facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.

4. Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el contexto escolar: en primer lugar se hace referencia tanto a aspectos relacionados con la metodología en el aula como la interacción del profesor con los alumnos y la de éstos entre sí y con los contenidos de aprendizaje. También debe darse cabida al estilo de aprendizaje y a la motivación para aprender; es decir, las características individuales con las que los alumnos y alumnas afrontan la actividad escolar.

Puede recogerse, en segundo lugar, la información obtenida a partir de las orientaciones y de los instrumentos.

Debe tenerse presente, de todas maneras, que según sean los destinatarios del informe, habrá que cuidar en particular la redacción de este apartado, tomando las precauciones y cautelas necesarias.

5. Aspectos relativos al contexto familiar, parte de la información que recoja puede ser, hasta cierto punto, neutral (i.e., composición familiar, datos socioculturales...). Pero el contenido tal vez más significativo de este componente de la Evaluación Psicopedagógica (i.e., relación de la familia con la escuela, vida familiar del alumno...), en muchas ocasiones puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la intimidad de la vida familiar, por lo que debe insistirse en ser extremadamente prudentes y respetuosos. En general el informe debería limitarse a las informaciones que pueden ser de utilidad al destinatario para una mejor comprensión y ayuda del alumno.

6. Identificación de las necesidades educativas especiales: la información precedente, organizada en tres grandes bloques (alumno; aula; institución) debe servir para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos. Deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se llega a este punto; por un lado quedar preso de las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los distintos datos en aras de una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas y de los déficits, en un ejercicio más propio de los abordajes clínicos.

Interesa una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos.

Así pues, la identificación de las necesidades educativas de un alumno puede entenderse como la síntesis del proceso de su Evaluación Psicopedagógica y el soporte a la planificación de su respuesta educativa.

7. Conclusiones: se incluyen en este apartado las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje a las características y necesidades de los alumnos y alumnas.

Es necesario que las orientaciones sean lo más concretas posibles, con objeto de que los órganos competentes puedan con mayor facilidad formarse un criterio y tomar las decisiones adecuadas.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Bassedas, E y otros (1991): Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía- Paidós.

- Cronbach, L.J (1972) Fundamentos de la exploración psicológica, Madri, Biblioteca Nueva.
- Fernández Ballesteros, R y Maciá, A (1992). Garantías científicas y éticas de la Evaluación Psicológica. Madrid. Pirámide.
- Garaigurdobil Landazabal, M (1998). Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro. Salamanca. Ediciones Amarú.
- Manjón, y otros (1993): Adaptaciones Curriculares. Málaga:Algibe.  
\*MEC(1992)
- Marín, M.A. y Buisant, C. (1987): Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico y la orientación. Barcelona: P.P.U.
- Orden del 14 de Febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con NEE.
- Pelechano (1976). Psicodiagnóstico. Madrid: UNEA.
- Pérez Juste, J.R. (1990): Recogida de Información en el diagnóstico pedagógico. BORDÓN, 42 (1).
- Perez Juste, R y García Ramos, J.M. (1989): Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.
- Reed, M y Schashter, S. (1979): The Teacher's role in the pre-referral period. En VV.AA.: The Individualized Educational Plan: A decision-making process: Departamento de Educación del Estado de Michigan
- Resolución de 12 de Abril de 1996 de la Secretaría de Estado de educación por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan Instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria,
- Ruiz, R (1987): Adaptaciones Curriculares Individualizadas. Barcelona
- Stufflebeam, D.L. (1989) Evaluación sistemática. Madrid. Paidós.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós
- VERDUGO.M.A. (1995): Evaluación Curricular. Madrid: Siglo XXI.
- VIDALY MANJÓN'(1992): Evaluación e Informe Psicopedagógico (vol 1). Madrid: EOS

Tomado del Portal de Psicología de la Educación para Padres y Profesionales <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=183>