

 **UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA DE LAS
AMÉRICAS**

**MAESTRÍA** EN PSICOPEDAGOGÍA.

**TEMA:**

 ENSAYO- DIAGNÓSTICO Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

**ASESOR:**

DOCTOR ANTONIO CRUZ BLANCAS

**MODULO:**

**II**

**PRESENTA:**

 PS. SALVADOR ALONSO ANGELES.

**GRUPO:**

“B”

**H. ZITÁCUARO, MICH., JULIO DE 2017**

**INDICE**

**CAPITULO I TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGIC**A.

1.1 La entrevista diagnóstica

1.2 Las técnicas de observación

1.3 Los autoinformes

1.4 Las pruebas estandarizadas

1.5 Técnicas subjetivas

**CAPITULO II DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO**

**CAPÍTULO III LOS INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS**

3.1 Características, estructura y condicionantes de su elaboración

3.2 El informe de evaluación psicopedagógica

3.3 El informe de derivación

3.4 El dictamen de escolarización

3.5 Las adaptaciones curriculares

3.6 Los niveles de competencia curricular

**CONCLUSIONES**

**BIBLIOGRAFÍA**

**INTRODUCCIÓN**

La palabra diagnóstico puede definirse como el acto de conocer de forma anticipada; en un principio era únicamente relacionado con los términos médicos pues los doctores realizaban diagnósticos de la situación física del paciente; sin embargo ahora es utilizado en distintos ámbitos incluyendo en éste el ámbito empresarial. Un diagnóstico pues nos sirve para poder establecer con claridad la problemática a abordar.

Por otra parte, hablando de los procesos cognitivos, durante gran parte del siglo XX los estudios sobre el constructo inteligencia se centraron sobre las medidas estáticas de la capacidad cognitiva sin profundizar en el análisis de cómo o porqué el sujeto lograba el éxito o fracaso en determinadas tareas. Sin embargo, fue entonces que a partir de la revolución cognitiva “se impulsaron las propuestas de modelos de funcionamiento de las estructuras cognitivas”[[1]](#footnote-1). Este movimiento ha tenido una sustancial influencia en la psicología teórica y más recientemente en la Psicología aplicada, según J. Naglieri, “El impacto fue percibido en el desarrollo de los test de inteligencia, tal como es la Batería de Evaluación de Kaufman para niños”[[2]](#footnote-2). El fundamento teórico de esta prueba reside en el modelo neuropsicológico del procesamiento de la información de Luria. Según este autor,

**El procesamiento cognitivo humano requiere la cooperación de tres sistemas funcionales: el primero es el bloque de la activación y la atención; el segundo es el bloque del input, recepciona, procesa y almacena la información y el tercero, el bloque de programación y control de la actividad, programa, regula y dirige la actividad mental.[[3]](#footnote-3)**

Entendiéndose esto de tal manera que la parte cognitiva funciona con los tres sistemas coordinados y que de fallar alguno de ellos, la función cognitiva simplemente no se da, al respecto, Luria dice que” La segunda unidad funcional es la responsable de recibir, procesar y almacenar la información que una persona obtiene del mundo exterior e interior”[[4]](#footnote-4). Dicho procesamiento está ligado a dos formas de actividad integrada de la corteza cerebral, el procesamiento simultáneo y sucesivo. También se dice que ante cualquier estímulo, este es susceptible de ser procesado secuencial o simultáneamente, aunque, algunas operaciones dependientes del cerebro son más efectivas cuando el procesamiento es más bien de un signo que de otro. En este sentido,

**El procesamiento sucesivo está asociado con la audición y el movimiento, funciones que requieren principalmente un procesamiento de tipo serial o secuencial de la información; el procesamiento simultáneo se asocia con la visión y el tacto, al realizar un agrupamiento o "gestalten" de elementos separados, frecuentemente información espacial**.[[5]](#footnote-5)

Estos tipos de procesamiento han sido conectados con áreas anatómicas específicas del cerebro; el procesamiento secuencial o temporal es asociado al hemisferio cerebral izquierdo mientras que, el procesamiento holístico o espacial con el hemisferio cerebral derecho. Por otro lado también Luria “consideró al procesamiento sucesivo como una función primaria de la región temporo-frontal del cerebro, en tanto, la zona pariente-occipital lo es para la síntesis simultánea.[[6]](#footnote-6) Reflexionando también el planteamiento que hace Kaufman & Kaufman, quien dice que “el análisis de las pruebas del K-ABC otorga un perfil sobre el tipo de procesamiento que prevalece en el niño”[[7]](#footnote-7). Dichos procesos de pensamiento están implicados en el aprendizaje escolar, por lo que el diagnóstico de éstos brinda información valiosa para diseñar métodos didácticos más efectivos para incrementar el rendimiento académico.

Como parte fundamental del presente ensayo, en su desarrollo está constituido por tres partes: Las Técnicas e instrumentos, el diagnóstico psicopedagógico y el informe psicopedagógico. En relación con las técnicas e instrumentos a usarse en la evaluación psicopedagógica, estos son utilizados para recolectar la información de manera ordenada y precisa; Se trata en realidad de la sistematización y recolección puntual de la información obtenida de ciertos ámbitos educativos a lo largo de un período de escolarización. La finalidad de la evaluación psicopedagógica es apoyar la toma de decisiones educativas sobre un alumno en un momento determinado de su escolarización.

El diagnóstico psicopedagógico, principalmente tiene una función preventiva y predictiva, se pueden conocer las posibilidades y limitaciones para prever el desarrollo y el aprendizaje futuros. También de identificación del problema y su gravedad. Por otro lado con su realización se pueden averiguar las causas, personales o ambientales, que dificultan el desarrollo del alumno para modificarlas o corregirlas. Tiene también una función orientadora, propone las pautas para la intervención, de acuerdo con las necesidades detectadas; por ultimo otra de las funciones es la correctiva pues a través del mismo se puede reorganizar la situación actual mediante la aplicación de la intervención y las recomendaciones oportunas.

Así mismo, un informe  psicopedagógico sirve para comprender  la situación educativa  del alumno, se basa  un proceso de recogida, análisis y valoración de información. Tiene como propósito, determinar las potencialidades y  las debilidades del  alumno, de esta manera se lograrán formular las estrategias adecuadas  para orientar la intervención psicopedagógica en cada caso en particular. Un informe nos sirve para obtener información relevante de las áreas evaluadas,  esta información obtenida durante el  proceso de evaluación,  orienta a la propuesta  curricular y ayuda a comprender que es lo que necesita el estudiante durante su proceso escolar.

Para complementar este ensayo se incluyen en forma complementaria el desarrollo

o cuerpo del mismo así como las conclusiones correspondientes y la bibliografía utilizada como un soporte al mismo de las fuentes consultadas adicionales a la información proporcionada, además del índice cuya función es la de establecer la estructura del mismo.

**CAPITULO I TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**.

Empezamos por comentar que la educación de una persona está sometida a factores cambiantes durante su desarrollo educativo, lo que hace que sea un proceso dinámico. La evaluación psicopedagógica es imprescindible para la planificación del mismo. Constituye así mismo su punto de partida y un referente constante, debido a que facilita la retroalimentación necesaria para tomar cualquier decisión educativa en su momento.

Se puede establecer entonces que la evaluación es una responsabilidad compartida por la diversas partes que constituyen la triada de la comunidad educativa; entre ellos y en forma detallada se mencionan a los maestros, Psicólogos, Pedagogos, los familiares y alumnos y desde luego que en los maestros se considera la parte institucional., cada una de ellas desde su rol, recabando datos o aportándolos, pero todos inmerso dentro de dicho proceso.

En esta época tan globalizada, han pasado los tiempos en los que la evaluación era el dictamen de un profesional experto, frío, calculador sin ninguna otra aportación que lo que ahí se decía. Por otro lado la complejidad de los procesos educativos, obliga a la participación de todos los agentes implicados, si queremos hacer un trabajo objetivo, honesto y sobretodo formar profesionistas que el día de mañana y con la experiencia, se tornen en profesionales exitosos.

Entendemos entonces que la evaluación psicopedagógica como una modalidad de evaluación que se desarrolla en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de algunos alumnos concretos. Debe entenderse como una modalidad de evaluación que fundamente la toma de decisiones en el momento preciso y en el lugar exacto para proporcionar la respuesta educativa más adecuada en determinados momentos delicados o conflictivos de su escolarización. Stufflebeam (1989) y en su análisis sobre dicho término, compartió 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.[[8]](#footnote-8)**

De acuerdo con lo que el autor dice, pero será necesario mencionar que la evaluación tendrá sentido si es que 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. Esto suena correcto si es el maestro quien promueve para que

No debemos olvidar que al evaluar en nuestra mente debe estar las preguntas que nos ayudan a reflexionar sobre ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Y cuál es la finalidad de evaluar? Y algunas más, si no están desde la intencionalidad de la evaluación que se pretenda realizar de nada servirá todo lo que hagamos. Pero bueno hablando ya de la evaluación psicopedagógica, y como fundamento de la misma empezamos por retomar lo que dicen Pérez Juste y García Ramos (1989) quienes 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[[9]](#footnote-9).**

Como menciona el autor, la evaluación se distorsiona si no se contemplan los aspectos tan importantes que ahí menciona y el no hacerlo se incurre en resultado impreciso. Se tiene entonces que 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, 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 y contemplando en su momento los rasgos esenciales del alumnado a evaluar, pues en algunos casos el discurso solamente con tintes idealistas

Así pues, respecto a qué evaluar se establece que el proceso de enseñanza- aprendizaje se constituye en objetos de valoración , 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. Las decisiones se pueden tomar siempre y cuando no descuidemos la interacción antes mencionada pero ahora desde la perspectiva maestro-alumno-maestro. El objeto central de la evaluación tal como se conciben en el proceso de adaptación curricular son las necesidades educativas y que según Verdugo,

**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**.[[10]](#footnote-10)

El segundo ámbito de la evaluación se centra en procedimientos y técnicas de evaluación. Este ámbito es también muy importante dentro de la evaluación siempre y cuando los procedimientos así como las técnicas resulten ágiles y dinámicos, elaborados por personas que se encuentren en activo dentro de la educación y algo muy importante producto de su experiencia y no tan solo copias de otros ya elaborados y más grave aún de otros países. Mención aparte merece la evaluación en una escuela donde se pretenda responder a la diversidad, en donde efectivamente 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, considerando como punto de partida esencial la inclusión a la misma de todos sus alumnos.

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, otra a la mitad y una más al final que es de donde se parte para hacer ajustes al final del ciclo.

Muy importantes son los enfoques de la evaluación psicopedagógica y que por cuestiones de tiempo solo se hará referencia a uno, teniendo como apoyo lo que establece Rivas (1988), quien 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[[11]](#footnote-11).

El enfoque seleccionado para este ensayo, es el Psicotécnico, este enfoque contempla teorías que permiten que se apegue más al enfoque cuantitativo tales como la: La aplicación de los tests entendidos como un experimento científico, la inteligencia es un conjunto de aptitudes. Y las capacidades humanas son estables y consistentes y se pueden entender en forma de coeficiente intelectual CI o de niveles de desarrollo; considerando desde luego, que la evaluación para que sea objetiva debe de ser del corte cuantitativo, dado que se debe de aplicar el instrumento para poder llevar a cabo la recolección de la información ya sea que se aplique el test o se recurra a algún otro tipo de instrumento. También se tiene que al momento de la valoración, previamente se tiene una entrevista inicial, se seleccionan los instrumentos y se aplican las pruebas correspondientes, se hace un análisis de la información recolectada se aplica el método hipotético deductivo. Se aplican también conceptos como la validez criterial, de construcción y de contenido, habilidad y ausencia de error.

Dados estos conceptos. Se sugiere considerar el uso de una triangulación como puede ser la realizada por Denzin K. Norman la define “como el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos”. [[12]](#footnote-12) Parafraseando lo establecido por el autor, se entiende que, por ejemplo, en la presente investigación, el carácter es documental también al considerar la opinión de diferentes autores en relación con las variables que la conforman, se distinguen diferentes formas de pensar bajo diferentes concepciones.

* 1. **La entrevista diagnóstica**

Entendemos la evaluación psicopedagógica como una modalidad de evaluación que se desarrolla en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de algunos alumnos concretos. Debe entenderse como una modalidad de evaluación que fundamenta la toma de decisiones para proporcionar la respuesta educativa más adecuada en determinados momentos delicados o conflictivos de su escolarización.

Clarificando el término "entrevista", diremos que este proviene del francés "entrevoir", que significa "verse uno al otro". Según Acevedo y López (2000), “en sus orígenes fue una técnica exclusivamente periodística y por tanto se le ha definido como la visita que se le hace a una persona para interrogarla sobre ciertos aspectos (para después, informar al público)”[[13]](#footnote-13). Sin embargo, la entrevista se ha convertido en una herramienta utilizada en muchos campos profesionales, por lo que se ha utilizado con el propósito de desarrollar un intercambio de ideas significativo encaminado a una mutua ilustración. Vale la pena aclarar que la entrevista no es una herramienta sino una técnica tal y como lo menciona Acevedo y López en la cita establecida y muy utilizada en estudios investigativos de corte cualitativo.

Este concepto de mutua ilustración es importante debido a que permite diferenciar la entrevista del discurso, del interrogatorio o de la conversación, cuyo objetivo es la obtención de placer por medio del intercambio verbal. Para estos autores, la entrevista es una "forma oral de comunicación interpersonal, que tiene como finalidad obtener información en relación a un objetivo".[[14]](#footnote-14) (Acevedo y López, 2000). Adicionalmente, consideran la entrevista como un experimento controlado, se trata de una forma estructurada de interacción que es artificial y planificada, dirigida a objetivos concretos, y que busca la objetividad y el control, sin necesidad de que el entrevistador se ciña a un procedimiento rígido y mecánico.

Kahn y Cannel (1957) utilizan el término entrevista para “referirse a un patrón especializado de interacción verbal, iniciada con un propósito específico y enfocada en áreas de contenido determinadas, lo que implica la eliminación de contenido ajeno a tales áreas de contenido o al propósito concreto de la entrevista”[[15]](#footnote-15). También Bingham y Moore (1941) definen la entrevista como una conversación seria, que tiene un fin determinado (siendo distinta del mero placer de conversar) y que posee tres funciones: recoger datos, informar y motivar.

De esto se infiere que la entrevista se utiliza para averiguar algo acerca de un sujeto (u objeto), para enseñarle algo, o bien para influir en sus sentimientos o comportamientos. Sin embargo, estos fines no son excluyentes entre sí, y pueden entremezclarse durante una entrevista cualquiera, si bien alguno de ellos predomina sobre los otros. Por ejemplo, si el fin de la entrevista es recoger información, el entrevistador primero debe motivar al entrevistado con el fin de que esté dispuesto a dársela. Symonds (1931) sostiene que la entrevista es un método para reunir datos durante una consulta privada o reunión; en la que, una persona se dirige al entrevistador y ofrece cierto tipo de información (cuenta su historia, da su versión de los hechos, responde a preguntas, etc). Según Symonds, el método de la entrevista tiene diversos aspectos comunes

con la técnica del cuestionario, y además, puede comportar la aplicación de técnicas de observación y de estimación (rating).

Clasificación de la entrevista según el contexto especializado

La importancia y prominencia de la entrevista varía entre profesiones. Así, mientras que en algunos círculos la entrevista es la técnica por excelencia, en otros contextos la entrevista funciona como auxiliar. Kahn y Cannel (1957) distinguen cuatro niveles según esta clasificación:

* La entrevista como técnica: (Entrevistadores de personal o de opinión pública).
* La entrevista como método primordial: (Psiquiatras, terapeutas, psicólogos clínicos, sociólogos, trabajadores sociales y periodistas)
* La entrevista como habilidad auxiliar: (Medicina y derecho).
* La entrevista como herramienta implícita: (Supervisores, profesores, administradores).

No debemos olvidar que la entrevista per se es una situación social, y por ende, las relaciones sociales entre el entrevistador y el entrevistado determinan el contenido y el transcurrir mismo de la entrevista. Como bien advierte Nahoum (1985)

**La concepción ingenua que ve la entrevista como la interacción de dos personas entre las que se desarrollan procesos psicológicos independientes del contexto social o material de la entrevista, es una concepción simplista, sea cual sea la complejidad del lenguaje o los hechos analizados.[[16]](#footnote-16)**.

En este sentido, toda entrevista es psicológica debido a que es conducida psicológicamente. Al decir que toda entrevista es conducida psicológicamente nos referimos a que la interacción se puede guiar con ciertas reglas de índole psicológica y teniendo en cuenta factores psicológicos de la situación, a pesar de que habrán niveles de profundidad y especialización en cuanto a lo psicológico.

No obstante, podemos considerar la entrevista psicológica en un sentido más específico. En palabras de Nahoum (1985) la entrevista psicológica es una "técnica de estudio y observación del comportamiento humano con miras a la solución de problemas que atañen a la psicología, la sociología o la medicina mental"[[17]](#footnote-17).

Sin embargo, y a pesar de las posibles interrelaciones entre las disciplinas psicosociales, al hablar de entrevista psicológica nos queremos referir específicamente a la labor realizada por los psicólogos prácticos, cuyo propósito es atender problemas enmarcados en la disciplina psicológica como tal, por ejemplo, la selección y orientación profesional o el examen de la personalidad, entre muchos otros. Existen numerosas clasificaciones en la entrevista; sin embargo, en general, la naturaleza de la entrevista se define por el próposito perseguido o el uso que se le da, así, Walter Van Dyke Bingham y Bruce Víctor Moore (1941), como se mencionó antes, “clasifican la entrevista de acuerdo a su función informativa, influenciadora o motivadora y de recolección de datos”.[[18]](#footnote-18)

Por otro lado, Nahoum (1985) también clasifica la entrevista en tres tipos: la entrevista de diagnóstico, la entrevista de investigación y la entrevista terapéutica o de consejo:

Entrevista de diagnóstico: Su finalidad es recoger la biografía del entrevistado y determinar, a partir de lo que dice, sus opiniones, actitudes y demás características personales.

Entrevista de investigación: Su propósito es reunir, entre personas competentes, los datos útiles para la investigación que se lleva a cabo.

Entrevista terapéutica o de consejo: Procura readaptar socialmente al sujeto y reorganizar su afectividad (Nahoum, 1985: 9).

 De la clasificación hecha por Nahoum, la que más interesa al presente trabajo es la entrevista de diagnóstico, pues su importancia radica en recabar la biografía del entrevistado y la mayor cantidad de datos que pueda proporcionar con la finalidad de establecer de una manera acertada la problemática para su análisis, y poder determinar el tipo de instrumento a analizar.

Así mismo, al igual que en la clasificación de Bingham y Moore, estas tres categorías son inseparables, aunque en cada caso domine un tipo de intervención. Por ejemplo, en la entrevista terapéutica es necesario elaborar un diagnóstico y recoger cierta información (investigar) con el fin de tratar al sujeto adecuadamente. Es por esto que en los objetivos generales perseguidos diferencian los diversos tipos de entrevista pero sus diversas funciones coexisten en una constante propia de cada situación: “La entrevista es una situación psicosocial compleja cuyas funciones son formalmente analizables pero difícilmente se disocian en la aplicación de la técnica”[[19]](#footnote-19). (Nahoum, 1985).

Otra clasificación que ofrece Nahoum (1985)[[20]](#footnote-20) se centra en las características y la función social de los organismos dentro de los que actúa el entrevistador, situando al psicólogo profesional de acuerdo a sus actividades. Algunas de las clasificaciones más importantes son:

Entrevista en el contexto Educativo: Hace relación a los psicólogos en el ámbito de la enseñanza y formación profesional. Dentro de esta categoría se encuentran, entre otros, la orientación escolar, la orientación profesional y los problemas de adaptación.

Entrevista en el contexto de Tratamiento y ayuda social: Los psicólogos que trabajan en el ámbito de los servicios sociales incluyen a la psicología clínica y la orientación de los deficientes como algunas de sus intervenciones principales.

Entrevista en el contexto Organizacional: Los psicólogos de esta categoría (psicotécnicos que trabajan en fábricas, comercios y administración) trabajan en empresas cuya función primaria es producir.

La entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones.

En la entrevista abierta, por el contrario, el entrevistador tiene la amplia libertad para las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda flexibilidad necesaria en cada caso particular. La entrevista cerrada es en realidad un cuestionario, que toma contacto estrecho con la entrevista en cuanto que un manejo correcto de ciertos principios y reglas de la misma facilita y posibilita la aplicación del cuestionario.

Desde la perspectiva del ensayista, considera que la entrevista de carácter abierta es la más adecuada por la profundidad como se lleva a cabo y la estructura de la misma, pues con el tipo de preguntas que se elaboran y que son parte del instrumento, se obtiene una riqueza mayor de información.

* 1. **Las técnicas de observación**

A veces, en el diagnóstico en educación, se suele confundir el procedimiento de la observación con la técnica de observación de una conducta. El matiz es mínimo, ya que cuando se realiza una observación de un comportamiento para recoger información, se realiza un registro de lo observado, como acción directa.

Pero, en este caso, hay que considerar a la observación como una forma de proceder del método científico que implica tanto a la experimentación como a la medida, aunque, en sentido estricto, la observación no supone manipulación de variables (experimentación) ni la cuantificación estricta de lo observado. Sin embargo, es evidente que la búsqueda de precisión de lo observado aboca en la rigurosidad de la medida.

La observación permite recoger datos en función de los cuales el investigador puede formular sus hipótesis. No es momento de profundizar en la problemática de la observación y de las diferentes matizaciones y dificultades que ha de superar para ofrecer una calidad científica, pero es necesario comentar algunos problemas. Anguera (1978, 1983) define la observación como "el método que pretende captar el significado de un conducta, que se puede escoger previamente, evitando su manipulación, y que es susceptible de ser registrada"[[21]](#footnote-21). (p. 1983, 292), concluyendo

que, en este caso, solo tiene la misión de suministrar información complementaria a otras formas de recogida de datos. Esta doble distinción nos permite comentar las características de la observación como método de investigación.

Señala Tejedor (1985) que “la observación para que sea científica tiene que ser sistemática, y esto ocurre cuando es intencional, estructurad a y controlada. En primer lugar hay que precisar la unidad observacional, el qué observar, sobre qué hechos”[[22]](#footnote-22). Y he aquí una primera dificultad, ya que el hecho puede ser concreto e ideal, o que sea interpretado como signo (manifestación indirecta de alguna referencia interna al sujeto) o como muestra (tendencia a manifestarse igual en situaciones semejantes).

Un enfoque conductual tiende a observar que el sujeto o la situación "hace" o evoluciona. También habría que incluir en la intencionalidad observadora las características del observador y la selección de los "cuándos" y los "dóndes" observar, es decir, la condición de la observación. y esto es tanto en la intencionalidad de lo observado como en el mismo objeto observado en un marco teórico, lo cual es básico para orientar y guiar el proceso observacional.

Otro de los problemas básicos de la observación es su posibilidad de control, es decir, que los datos recogidos sean objetivos y comprobables en función de la rigurosidad del método científico. Dicho control "impone unas restricciones a nuestra

observación, que afectan al observador, a los sujetos observados y a la propia situación observada"[[23]](#footnote-23) (Tejedor, 1985; p. 182).

Por ejemplo, respecto a la situación, existen dudas si el ambiente de observación ha de ser natural o en laboratorio, con todas las críticas a la posible artificialidad del hecho, pero con la ventaja de poder seleccionar -en cierto modo, manipular- estímulos que exijan respuestas diversificadas que interesa estudiar. Sin embargo, en una teoría de aprendizaje social solo sería útil la observación en ambiente natural (Nay, 1979). Este autor señala que “en el ambiente artificial es una situación clínica, que tiende a aproximarse, en el registro, a la objetividad cabe referirse a la fiabilidad de la observación, para lo que se buscan fórmulas de acuerdo interjueces”[[24]](#footnote-24). Pero este control es meramente externo, esto es, se refiere a las condiciones del proceso observacional y no a las categorías del hecho observado; se pretende presionar y delimitar la objetividad y rigurosidad del método observacional.

Acotando sobre el tema de la observación como tema, se puede decir también que existen dos tipos de observación, participativa y no participativa, con la diferencia de que en la primera el diagnosticador puede inferir en la forma de cómo se recaba la información pues el participa dirigiendo la forma de llevarse a cabo.

**1.3 Los autoinformes**

El término autoinforme hace referencia a la información verbal que un individuo proporciona sobre sí mismo o sobre su comportamiento. Aunque dicho término suele ser utilizado normalmente con respecto a instrumentos como los cuestionarios, inventarios y escalas, también se han incluido dentro de los mismos instrumentos como la entrevista y el pensamiento en voz alta. En este temario, autoinforme hace referencia a los primeros instrumentos mencionados (ya que la entrevista, por ejemplo, se incluye en un tema específico). Por otra parte, dentro de los autoinformes se incluirán tanto las técnicas llamadas psicométricas, como algunas de las llamadas subjetivas (las que el sujeto completa refiriéndose a sí mismo).

Finalmente, los autorregistros autoobservacionales (ya vistos en el tema anterior) son, en realidad, autorregistros. Es el procedimiento de evaluación más antiguo pero también el más criticado. Dentro de la Psicología, se empezó a usar por los estructuralistas de Wundt (introspección) y continuó utilizándose por los funcionalistas de James, los psicoanalistas y los psicométricos.

El conductismo de Watson y Skinner acusó a los autoinformes de no presentar las debidas garantías científicas. Sin embargo, a pesar de que esta técnica ha sido rechazada desde un punto de vista teórico, en la práctica ha gozado de una amplia difusión. Dos son los motivos de ello: Por una parte, su carácter económico -en tiempo, personal especializado y dinero-; en este sentido, los autoinformes tienen una elevada razón coste-eficacia, es decir, se puede obtener una gran cantidad de información con una inversión mínima del tiempo del paciente o del terapeuta.

Por otra parte, la revalorización de los factores cognitivos en la explicación del funcionamiento psicológico y en la intervención terapéutica. En este contexto, el informe del sujeto puede no ser objetivo (contrastable por otros medios), pero es útil porque refleja la visión que el sujeto tiene de su conducta o de su entorno.

Un sujeto puede informar sobre sus conductas motoras (nº de cigarrillos consumidos), fisiológicas (si sufre taquicardias) y cognitivas (si tiene ideas de suicidio); también puede informar sobre su experiencia subjetiva sobre algo (si cree que fuma demasiado, o si se siente feliz), sus atribuciones (sobre la causa de su trastorno), sus expectativas futuras, o cómo percibe una situación determinada. Sin embargo no puede concedérsele la misma exactitud a todo tipo de información suministrada de esta forma por el sujeto.

Las manifestaciones externas (motoras o fisiológicas) pueden y deben ser contrastadas porotros instrumentos de evaluación (observación, registros psicofisiológicos...). Las manifestaciones internas no pueden comprobarse prácticamente con ningún otro instrumento de evaluación. Así el autoinforme cognitivo es el método prioritario y casi único en este ámbito. No obstante, lo cognitivo no es totalmente informable por el sujeto, existen procesos automáticos que el sujeto no es consciente de que los realiza por lo que no pueden ser estudiados por autoinformes. Lo cognitivo tiene tres componentes:

- Contenidos: El producto de la actividad cognitiva. El sujeto es consciente de ellos y puede informar sobre los mismos (pensamientos).

- Procesos: El conjunto de operaciones secuenciales que realiza el sujeto para resolver una situación o llegar a un contenido. El sujeto puede informar de algunos de ellos (los de control voluntario) pero no de todos (los automáticos).

- Estructuras: Las organizaciones estables que subyacen a los fenómenos y procesos cognitivos (el filtro atencional de Broadbent o la memoria a largo plazo de Simon). El sujeto no puede informar sobre ellas.

Para contrastar la información obtenida por medio de autoinformes cognitivos, se han usado estrategias como relacionar lo cognitivo con respuestas fisiológicas o motoras; así si el sujeto informa de que siente ansiedad, se puede intentar corroborar midiendo el aumento de la tasa cardíaca, la variación en la actividad electrodermal u observando su comportamiento motor. Sin embargo, no siempre existe una relación clara entre los tres componentes de la conducta y no es aconsejable predecir una modalidad basándose en las otras dos, a no ser que exista evidencia previa en el sujeto.

Otra estrategia de contraste de la información obtenida en los autoinformes cognitivos es la de comparar varios de estos autoinformes que se refieran a la misma área (autorregistros, cuestionarios...) o, incluso, entrevistas. La utilización de la información procedente de esta fuente difiere de la que se lleva a cabo en las orientaciones tradicionales, puesto que tanto la concepción teórica como la metodológica son totalmente distintas. En primer lugar, ésta se ajusta a una mayor especificidad conductual y situacional; en segundo lugar, se toma el autoinforme como muestra de la conducta del sujeto; y, en tercer lugar, los datos de un sujeto tienen significado directamente, se hacen comparaciones intrasujetos.

**La Fiabilidad**

Los estudios de fiabilidad suelen limitarse a la comprobación de la estabilidad temporal y la consistencia interna. El problema de la consistencia temporal se confunde en parte con el de la estabilidad de la propia conducta. Así, el problema de interpretación se plantea únicamente cuando los datos obtenidos no son consistentes, mientras que la obtención de datos que demuestren la estabilidad de la medida será siempre una garantía y resultan imprescindibles para extraer conclusiones sobre la eficacia de un tratamiento a partir de la comparación de los datos previos y posteriores al mismo. Este tipo de coeficientes está influido por una serie de cuestiones tales como el número de ítem que incluye el cuestionario o el intervalo temporal entre las dos cumplimentaciones del cuestionario.

Por otra parte, la utilidad de los estudios de la consistencia interna de un instrumento ha sido cuestionada por algunos autores por considerar que una alta consistencia supone que los ítem estarían midiendo un constructo homogéneo más que distintas conductas más o menos relacionadas, lo cual sería más consistente con una concepción de rasgos que con los presupuestos situacionales propios de la evaluación conductual. De cualquier modo, y puesto que supone un índice de homogeneidad de la escala, deberá ser elevado en aquellos cuestionarios que pretendan medir un único constructo. Igualmente, en escalas multidimensionales, las subescalas también deberán tener índices aceptables de consistencia interna.

**Validez**

La validez de contenido se determina normalmente de manera subjetiva o cualitativa, en vez de un modo objetivo o cuantitativo. El problema principal que suele plantearse con respecto a ella es el de la selección de ítem y con ello el de la representatividad del instrumento. En los autoinformes conductuales se pretende hacer un muestreo de todas aquellas situaciones en que puede presentarse la conducta, por lo que en principio se partiría de un grupo de ítem lo más amplio posible.

Los estudios en los que se evalúa la validez de criterio, comparando los datos obtenidos mediante autoinforme con los datos de diferentes criterios externos, ofrecen resultados contradictorios. En este sentido, se ha propuesto que quizá sea preferible, en lugar de contraponer los resultados obtenidos mediante distintos métodos, considerarlos como medidas complementarias que contribuyen a delimitar las características de un problema concreto desde distintos puntos de vista o modalidades de respuesta. En cualquier caso, el autoinforme nos aporta información sobre la visión subjetiva que el cliente tiene de un problema, y éste es un dato importante en sí mismo de cara a la aplicación de un determinado tipo de

tratamiento (conjuntamente con datos procedentes de otras fuentes).

En resumen, podría concluirse que quizá no resulta demasiado útil hablar de la validez general de los autoinformes. Por el contrario, esta cuestión se resolvería teniendo presentes las características de un instrumento específico, las del sujeto, las de su contexto e incluso las del área explorada.

Por último, parece oportuno señalar que además de las garantías de validez y fiabilidad que han de poseer los autoinformes, así como el control de aspectos tales como sinceridad, deseabilidad o tendencia de respuesta, creemos que también se han de tener en cuenta los aspectos relativos a su construcción formal, debido a que dichos aspectos afectan a la validez y fiabilidad del instrumento en cuestión.

Se proponen varias sugerencias específicas para aumentar la fiabilidad de los datos obtenidos por los autoinformes:

1) Que los autoinformes no sean la única fuente de recogida de información de datos.

2) Que los autoinformes tengan tanto una estabilidad temporal como una consistencia interna suficientemente probadas.

3) Que los autoinformes tengan una adecuada validez de contenido.

4) Que los autoinformes tengan una adecuada validez de criterio; es decir, que exista una relación entre la información que proporcionan y las conductas emitidas en el ambiente real.

5) Utilizar cuestionarios que posean normas establecidas para la población de interés.

6) Emplear también las puntuaciones de las subescalas además de las puntuaciones totales o resumen.

**1.4 Las pruebas estandarizadas**

La evaluación es la toma de decisiones acerca del desempeño de un estudiante y sobre las estrategias de enseñanza adecuadas. También procedimientos que se utilizan para obtener información acerca del desempeño de los alumnos. La medición es la evaluación expresada en términos cuantitativos. Nos indica cuánto, con qué frecuencia o qué tan bien, usando puntuaciones, escalas o calificaciones., con un estándar o con el desempeño de los demás estudiantes.

También permite que los maestros comparen el desempeño de un estudiante en una tarea específica. Cada vez se utiliza con mayor frecuencia este término para describir el proceso de recopilación de información acerca del aprendizaje de los estudiantes.

En las pruebas estandarizadas, los reactivos y las instrucciones se probaron para asegurarse de que funcionen y en caso necesario, se modifican y se aprueban nuevamente. La versión final de la prueba se aplica a una muestra normativa, la cual sirve como grupo comparativo para todos los estudiantes que resuelvan la prueba.

Algunas mediciones en que se basan las comparaciones y las interpretaciones son:

Distribuciones de frecuencias: Consiste simplemente en una lista del número de individuos que obtienen cada calificación, o que caen dentro de cada rango de puntuaciones en una prueba otro procedimiento de medición.

Medidas de tendencia central y desviación estándar:

Media: El promedio aritmético de un grupo de puntuaciones y el resultado se divide entre el número de puntuaciones en la distribución.

La media ofrece una manera de medir la tendencia central, es decir, la puntuación que es típica o representativa de la distribución total de las puntuaciones.

Mediana: Es la puntuación intermedia de la distribución, el punto donde la mitad de las puntuaciones son menores y la otra mitad son mayores.

Moda: Es la puntuación que ocurre con mayor frecuencia.

La desviación estándar es la medida de que tanto varían las puntuaciones en la distribución. Cuanto menos sea la desviación estándar, más dispersas estarán las puntuaciones en la distribución.

La distribución normal: es la distribución que ocurre con mayor frecuencia, donde las puntuaciones se distribuyen de manera uniforme alrededor de la media.

Tipos de puntuaciones

Rango percentil: Porcentaje de quienes en una muestra normativa obtuvieron una calificación igual o menor que la puntuación de un individuo.

Equivalente al grado: Medida del grado escolar que se basa en la comparación con muestras normativas de cada grado.

Estándar: Calificaciones basadas en la desviación estándar.

Interpretación de las puntuaciones de las pruebas.

La confiabilidad se refiere a la consistencia interna o la precisión de una prueba. Una prueba confiable brinda una lectura consistente y estable de las habilidades de una persona de una ocasión a otra, suponiendo que las habilidades del individuo permanecen constantes.

La puntuación real de un estudiante es la media de todas las puntuaciones que obtendría si la prueba se le aplicara muchas veces. Es el promedio hipotético de todas las puntuaciones de un individuo, si fuese posible la repetición de la evaluación en condiciones ideales.

El intervalo de confianza es el rango de puntuaciones donde la puntuación particular de un individuo tiene mayores probabilidades de caer.

Para que una prueba tenga validez, las decisiones e inferencias basadas en la misma deben ser sustentadas por evidencias, es decir, la validez se juzga en relación con el uso o propósito específico, en relación con la decisión real tomada y con las evidencias que sustentan dicha decisión.

El sesgo de evaluación son las cualidades de un instrumento de evaluación, que ofenden o castigan injustamente a un grupo de individuos, por su género, condiciones particulares de educación, raza, origen étnico.

**Formas de pruebas estandarizadas**

Pruebas de rendimiento Pruebas de diagnóstico Pruebas de aptitudes

Aquellas que miden cuánto aprendieron los estudiantes en un área de contenidos

Pruebas administradas de forma individual para identificar problemas especiales de aprendizaje. Están diseñadas para mediar las habilidades que se desarrollan durante muchos años y para vaticinar el éxito que tendrá un estudiante en el futuro al aprender material con el que no está familiarizado.

La controversia sobre las pruebas estandarizadas se ha enfocado en su papel y en su interpretación, en su uso extensivo para evaluar a las escuelas, los problemas de responsabilidad basados en las calificaciones de las pruebas, y en la evaluación de los maestros. S la prueba se ajusta a los objetivos importantes del plan de estudios, si se aplica a estudiantes que realmente estudiaron el contenido el plan de estudios durante un periodo razonable, si está libre de sesgo, si se ajusta a las destrezas del lenguaje de los estudiantes y si se administra adecuadamente, entonces los resultados brindan alguna información útil acerca de la eficacia de las escuelas.

Sin embargo, los estudios de las pruebas reales muestran consecuencias indeseables como el estrechamiento del plan de estudios y la deserción escolar temprana de algunos alumnos. Los maestros deberían utilizar los resultados para mejorar la instrucción, y no para crear estereotipos de los estudiantes ni para justificar bajas expectativas.

Las pruebas estandarizadas continúan siendo polémicas. En respuesta a la insatisfacción con las formas tradicionales de evaluación, han surgido nuevos modelos para enfrentar algunas de las dificultades más comunes de las pruebas. Es por ello que una evaluación más auténtica, son procedimientos que miden las habilidades que miden las habilidades de los estudiantes para resolver problemas importantes de la vida real, para pensar de manera creativa y actuar con responsabilidad. Tales métodos consideran que la evaluación debería revelar el potencial del aprendizaje futuro y ayudar a identificar intervenciones para desarrollar dicho potencial. Las pruebas estandarizadas del futuro serán más variadas y tendrán más formatos de construcción de respuesta.

**1.5 Técnicas subjetivas**

Se denominan técnicas subjetivas aquellos procedimientos de recogida de información que presentas las siguientes características (Fernández Ballesteros, 1998).

· La fuente de datos puede ser el propio sujeto que se califica o clasifica a si mismo o a objetos, personas o conceptos significativos.

· El tipo de material suele ser semiestructurado y no enmascarado.

· La respuesta del sujeto es voluntaria y, por tanto, puede ser falseada.

· El tipo de tarea que es requerida es la de descripción, calificación o clasificación.

· La manipulación de los resultados no está reglada, pudiendo optar el aplicador por planteamientos cualitativos o cuantitativos en la elaboración de las respuestas. Las técnicas subjetivas están orientadas a recoger y organizar información sobre la estructura psicológica y los procesos de las visiones subjetivas o significados personales acerca de uno mismo y el mundo. Pretenden captar sus construcciones personales, estudiar sistemáticamente la estructura de su subjetividad. Surgen en el seno de teorías que defienden el valor de las construcciones subjetivas a la hora de comprender la conducta y las emociones (el constructivismo sería un ejemplo paradigmático).

**La técnica de rejilla**

La técnica de la rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal. Llamado así por su formato de matriz, en la que se entrecruzan los constructos con los elementos, se dirige a captar la forma en que una persona da sentido a su experiencia haciendo uso de sus propios términos. Pretende captar la forma en la que un individuo organiza la visión de sí mismo y de los demás.

La TR explora la estructura y contenido de los sistemas de constructos, teorías implícitas o estructuras de significado con los que las personas construyen su experiencia, es decir, la forma en la que perciben el mundo y actúan en él. Fue creada por Kelly dentro de su Teoría de los Constructos Personales (TCP), y desde entonces han surgido muchísimas variaciones.

Es el instrumento más relevante en el ámbito de las técnicas subjetivas dada la diversidad en su metodología y aplicaciones hemos optado por presentar la TR en su modalidad interpersonal, que es la más utilizada, especialmente en la psicología de la personalidad y en el ámbito clínico. Se centra en el estudio de la construcción que hace el sujeto de sí mismo y de las personas significativas de su mundo interpersonal.

La particularidad de la TR interpersonal es que la persona entrevistada debe identificar a personas significativas de su entorno (que son los elementos de la rejilla); y desde la búsqueda de similitudes y diferencias entre pares de estos elementos, se establecen los constructos. Una establecidos vez establecidos los elementos y los constructos, se solicita a la persona que puntúe a cada uno de los elementos, a través de una escala Likert (normalmente 7 puntos) según cada constructo, lo cual da lugar a una matriz numérica. Con esto quedan constituidos los tres componentes básicos de una rejilla: elementos, constructos y puntuaciones.

**CAPITULO II**

**DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO**

**2. Diagnóstico psicopedagógico**

Bassedas, et. al. Define el diagnóstico psicopedagógico como: un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

Los sujetos y los sistemas implicados, según Bassedas, et. al. son:

· La escuela. Institución social que puede considerarse como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo… en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua.

El psicopedagogo, antes de abordar un caso, problema o tema pedagógico, ha de tener en cuenta en qué momento de su evolución se encuentra la escuela, qué grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en su contexto realista.

· El profesor. Se sitúa al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo: inmerso en una comunidad, grupo clase, grupo de profesores, contacto con los padres, puede formar parte de otros grupos; la influencia que estos subsistemas se ejercerán mutuamente dependerá del grado de cohesión del centro, de la dinámica, madurez, comunicación, circunstancias e intereses particulares de cada uno de los profesores.

La intervención del psicopedagogo ha de tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible las actuaciones. Debe también aprender a entender la demanda hecha, que se establezca una situación de comunicación que lo permita y que adecúe la respuesta a la solicitud efectuada, definiendo el papel que puede y quiere llevar a cabo. El alumno. Es una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida (hijo, nieto, amigo), es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que se encuentra inmerso (familia, grupo-clase, escuela). Está incluido en dos sistemas diferenciados: escuela y familia. El grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro o con dificultades.

El psicopedagogo debe considerar el contexto externo, tener una concepción del alumno constructivista, se acepta la designación del niño con dificultades como causa del problema porque se piensa que es así como lo siente el maestro, y que es el motivo que le provoca angustia y bloqueo; se debe intentar ampliar el campo de observación, es decir, mostrar una visión más amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona; se intenta identificar sus necesidades educativas, sociales y familiares.

· La familia. Como sistema tiene una función psicosocial de proteger a sus miembros y una función social de transmitir y favorecer la adaptación a la cultura existente. Cada familia tiene una estructura determinada, que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se dan en su interior y con el exterior. Otro aspecto importante es su ideología y el contexto histórico y familiar.

El trabajo del psicopedagogo con la familia, desde el marco escolar, está mediatizado e influido por las actitudes, comunicaciones y visiones que manifiestan en relación con los maestros. Se hace necesario explicarles el rol dentro de la escuela con claridad, por qué y cómo se ha llegado al momento actual y definir la relación que se mantendrá.

· El psicopedagogo. Está implicado en varios sistemas: el propio equipo, la escuela y las diferentes administraciones del cual depende, además se relaciona y coordina con otros como los ciclos de la escuela, servicios municipales, centros de salud mental o de reeducación, asociaciones de padres, de alumnos. Pero el principal contexto de intervención es la escuela.

Características: establecer un contexto de colaboración, definir las relaciones con los otros, establecer relaciones constructivas, claridad en las comunicaciones. Funciones: demanda del maestro, diagnóstico, análisis de los diferentes sistemas, apoyo en el proceso de individualización de la enseñanza, colaborar con la escuela, compartir responsabilidades.

El psicopedagogo tiene que aportar una visión diferente, tiene que ampliar el campo de observación en relación con aquel alumno y tiene que ayudar a plantear respuestas pertinentes.

Finalidad básica promover cambios.

El proceso de evaluación puede llevarse a cabo en diferentes momentos de una trayectoria educativa, pero de forma genérica se realizará:

- Consecuentemente a la detección del nuevo caso

- Cuando vaya a producirse un cambio de ciclo o de centro

- Ante la aparición de problemas concretos

La evaluación psicopedagógica es una tarea individual y de equipo, que incluye los pasos que se describen a continuación.

Detección del caso: El conocimiento de un nuevo caso, puede llegarnos por diversos cauces, como son los hospitales u otros servicios médicos, equipos psicopedagógicos generales o específicos, centros escolares, etc. En la acogida o primer contacto personal con el caso, habrá que determinar su futura situación administrativo asistencial. En España, las Comunidades Autónomas, el IMSERSO y la ONCE, son los organismos de referencia. El acceso a los diversos servicios que prestan, depende inicialmente del grado de deficiencia visual. El trabajador social del equipo específico de atención educativa a las personas con ceguera y deficiencia visual, canalizará esta primera información, en el marco de una entrevista. Será necesaria una evaluación oftalmológica por parte del oftalmólogo, y una primera evaluación del funcionamiento perceptivo visual por parte del psicólogo, pedagogo o profesor especialista, según el caso, como aproximación a las repercusiones psicopedagógicas de la deficiencia visual.

En el primer contacto personal, debemos atender especialmente la situación afectiva de la familia (Leinhass, 1992), facilitar una información inicial y aclarar las expectativas inciertas. Este aspecto, condiciona el hecho de que la primera entrevista no tenga un tiempo predeterminado, e incluso deba realizarse una segunda con este único objetivo, si fuera necesario.

Especificación de la demanda: Como paso previo a cualquier actuación, deberá especificarse claramente la demanda, como motivo que justifica la evaluación psicopedagógica. En todo caso, deberemos ayudar a formularla de forma clara y realista, ya que el trabajo que vamos a realizar deberá ceñirse a ella (Fernández- Ballesteros, 1986).

Recogida de información previa: Desde el momento que sabemos la existencia de un nuevo caso, debemos recoger los informes oftalmológicos, médicos, sociales o educativos de que se disponga. De esta forma, tendremos una primera información sobre algunas áreas que debemos conocer, al tiempo que se pone de manifiesto la conveniencia de evaluar otras. Evidentemente, no todo el contenido de estos informes es relevante para la evaluación psicopedagógica, pero evitaremos sorpresas si dedicamos unos minutos a su lectura.

**CAPÍTULO III**

**LOS INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS**

El informe psicopedagógico es un documento a través del cual, por un lado, se da razón de la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar.

Las conclusiones derivadas de la información obtenida en el proceso de evaluación se recogerán en un informe psicopedagógico. Este informe constituirá un documento en el que, de forma clara y completa, se reflejará la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, se concretarán sus necesidades educativas especiales, si las tuviera y, por último, se orientará la propuesta curricular y el tipo de ayuda que pueda necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso.

El informe que da pie al dictamen se denomina evaluación psicopedagógica y lo realiza un grupo experto, que aconseja la propuesta educativa adecuada a cada estudiante. Este equipo recomienda las adaptaciones del currículo ajustadas a cada alumno, así como los recursos materiales y los apoyos personales que les ayudarán a afrontar con éxito los estudios. Por su parte, los padres acreditan las circunstancias del estudiante mediante el diagnóstico médico y el certificado de discapacidad, si fuera el caso.

Este paso se considera fundamental, puesto que el equipo que evalúa al alumno ha de conocer muy bien sus capacidades. El dictamen no siempre es un paso previo a la matrícula del alumno, pero sí lo es a la intervención educativa. Se realiza una vez que el alumno con necesidades solicita la admisión en un centro, al comienzo del curso o bien cuando se detectan en él necesidades educativas especiales o las circunstancias varían con respecto al inicio.

A partir de estos datos, se hace una propuesta de escolarización. Esta puede gestionarse en un colegio ordinario con atención educativa de apoyo, un centro ordinario de escolarización preferente, un centro de educación especial o un programa de cualificación profesional inicial.

El Informe psicopedagógico es el documento escrito donde queda reflejada la evaluación psicopedagógica realizada. Un informe psicopedagógico “es un documento escrito, dirigido normalmente a quien nos ha derivado al escolar, que resume el proceso de diagnóstico intervención realizado” (Suárez, 1995; pág.100).

Siguiendo la Orden citada, es el orientador quien coordina el proceso y redacta el informe psicopedagógico que debe incluir al menos los siguientes apartados:

- Datos personales.

- Motivo de la evaluación psicopedagógica realizada e historia escolar.

- Valoración global del caso. Tipo de necesidad educativa especial.

- Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre aspectos relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el centro escolar.

- Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos relevantes del contexto familiar y social que incidan en el desarrollo del alumno o alumna y en el proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.

**3.1 Características, estructura y condicionantes de su elaboración.**

Puede servir para el informe de evaluación y para el informe de intervención. El informe tiene importancia por varias razones:

· Es un testimonio de lo realizado: servirá para poder acudir a él en un momento determinado.

· Resulta necesario a la hora de la comunicación de resultados

· Puede ser considerado como un documento legal. Ej: evaluación de conducta agresiva y, por esta razón, este niño será enjuiciado, puede servir para tomar una decisión jurídica.

· Es una excelente fuente de información a la hora de contrastar hipótesis (informe de evaluación).

· Puede ser una evidencia en la conducta: una fuente a la que podemos recurrir en momentos posteriores (si se hace una evaluación cuando está en educación infantil, si tenemos que intervenir en la adolescencia, podemos recurrir a dicho informe)

El informe debe reunir las siguientes características:

· Ser científico: Supone que debe servir para poder ser contrastada por otros profesionales.

· Vehículo de comunicación: Hay que conseguir que las personas a las que van dirigido, lo comprenden. Adecuación al lenguaje de la persona a la que va dirigido.

· Debe ser útil: Es más útil el informe en tanto que se hagan orientaciones específicas en relación a los objetivos que se presenten.

El informe psicopedagógico incluirá, como mínimo, la síntesis de información del alumno relativa a los siguientes aspectos:

· Datos personales, historia escolar y motivo de evaluación.

· Desarrollo general del alumno, que incluirá, en su caso, las condiciones personales de salud, de discapacidad o de sobredotación, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.

· Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas y la información facilitada por el profesorado y otros profesionales que intervengan en la educación y tratamientos individualizados del alumno.

· Influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del alumno.

· Identificación de las necesidades educativas especiales que ha de permitir la adecuación de la oferta educativa, así como la previsión de los apoyos y materiales a partir de los recursos existentes o que razonablemente puedan ser incorporados.

· Orientaciones para la propuesta curricular.

**3.2 El informe de evaluación psicopedagógica**

El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste, básicamente, en tres etapas:

1. Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo. Mediante pruebas iniciales, el maestro conoce el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo al principio del ciclo escolar. Esta evaluación formal es complementada por las observaciones informales que realizan los profesores, de manera que no solamente se considera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias. Con esta base se realizan ajustes generales a la programación para adaptarla a las necesidades observadas.

2. Evaluación más profunda de algunos niños. Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.

3. Solicitud de evaluación psicopedagógica. A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que será preciso realizar una evaluación más profunda. Lo que procede entonces es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica, pues el profesor o profesora ha hecho lo que estaba a su alcance para ayudar a estos niños con dificultades.

¿Cómo detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales?

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales no depende

exclusivamente del maestro regular, por lo que no implica que se convierta en un experto en educación especial. Lo que sí es indispensable es que el profesor se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos, de manera que detecte problemas en ellos y destaque sus habilidades:

a) Detectar problemas. Es evidente que los profesores son los indicados para detectar si alguno o algunos niños aprenden con un ritmo marcadamente diferente al del resto del grupo. Más aún, sus posibilidades de relación con ellos les permiten identificar, hasta cierto punto, cuando alguno parece tener problemas físicos y/o emocionales. Saber que un niño tiene problemas representa una parte de la situación; la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo. Insistimos en que, independientemente de que el alumno necesite apoyo especializado, generalmente no deja de ser responsabilidad del profesor.

b) Destacar las habilidades. El maestro debe tener claro que, desde el punto de vista educativo, en todo lo que haga debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace.

La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con el niño evaluado.

**3.3 El informe de derivación**

El dictamen de escolarización es un informe específico que se elabora para el alumnado con necesidades educativas especiales. En otro artículo expliqué qué son

alumnos con estas necesidades, conocidos por las siglas ACNEE. Es un documento oficial que establece varias medidas y propuestas:

 Por un lado “certifica” que un alumno presenta necesidades educativas especiales.

 Especifica cuáles son esas necesidades especiales.

 Dictamina cuáles son los recursos humanos y materiales extraordinarios que necesita.

 Y por último, propone a la Administración Educativa, cuál es la modalidad de escolarización más adecuada para ese alumno, en función de sus necesidades especiales. Para que un alumno/a acceda a la medida de apoyo educativo, el Equipo de Orientación del centro escolar, Orientador o la entidad designada por la secretaría de Educación para realizar la orientación en el centro escolar, deberá realizar un informe que presentará a la Consejería de la Comunidad Autónoma para su aprobación.

**3.4 El dictamen de escolarización**

El informe de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización son dos documentos diferentes. El primero, es el informe que recoge y analiza toda la información del alumno que puede ser relevante: su historia personal y escolar, sus datos médicos, la información relevante del contexto familiar, del contexto escolar, el proceso de diagnóstico clínico, si se ha realizado; y explica el procedimiento para delimitar las necesidades educativas de un alumno.

Pero suele darse el caso que al término de un informe de evaluación psicopedagógica se concluya que un alumno no presenta necesidades educativas especiales, sino otro tipo de cuestiones. Solo cuando el informe concluye que el alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales, se puede emitir el dictamen de escolarización.

El dictamen de escolarización parte, por tanto, del informe de evaluación psicopedagógica. De hecho, la primera parte del dictamen es un resumen de las

conclusiones del informe.

 El dictamen establece las necesidades educativas especiales

El dictamen de escolarización, no hace el diagnóstico clínico, sino que define cuáles son esas necesidades educativas especiales que se derivan del diagnóstico clínico

establecido por el profesional adecuado.

 Determina los recursos materiales y personales

El dictamen de escolarización también establece cuáles son los recursos personales y materiales extraordinarios que el alumno necesita. Por ejemplo, si requiere de personal educativo especializado, como un maestro de Audición y Lenguaje o un Auxiliar Técnico Educativo; o también si requiere materiales extraordinarios, como puede ser mobiliario o material adaptado.

El informe oficial que determina qué recursos son necesarios es también el dictamen de escolarización.

 Modalidad de escolarización

Por último, el dictamen propone a la administración educativa la modalidad de escolarización que mejor responde a las necesidades educativas especiales del alumno o alumna en cuestión.

El dictamen de escolarización es el documento oficial que propone la modalidad de escolarización para un alumno con necesidades educativas especiales.

 Orientaciones para la respuesta curricular

Finalmente, el dictamen de escolarización propone una serie de orientaciones para elaborar el curriculum adaptado para el alumno, en función de sus necesidades.

 Papel de padres y profesores en el dictamen de escolarización

Los padres tienen un papel en el dictamen de escolarización. Este pasa, sobre todo, por la firma del documento para dar su consentimiento al contenido del mismo y a las medidas que se tomarán en el centro para atender al alumno. Han de mostrar su acuerdo o desacuerdo con la decisión del equipo que evalúa a su hijo y, en el segundo caso, explicar el motivo por el que piensan así.

Por su parte, el profesorado tiene acceso al contenido, puesto que en él se les dan pautas para la enseñanza de los alumnos en cuestión y ellos también pueden aportar su visión del estudiante en el aula, su progreso y necesidades detectadas. Ambos, padres y profesores, tienen además una opción común: pedir que se revise el dictamen con carácter extraordinario cuando consideren que las circunstancias del estudiante han cambiado. El dictamen se revisa de manera ordinaria al final de cada etapa educativa, pero es posible solicitar una revisión cuando la situación del alumno varíe de manera significativa, según regulan las normativas autonómicas.

Los aspectos que se deben considerar e la estructura del dictamen son:

a) Las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica referidas:

 Al desarrollo general del alumno

 A su nivel de competencia curricular

 A otras condiciones significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje

b) Orientaciones sobre:

 El plan de actuación

 Sobre los aspectos organizativos y metodológicos que mejor satisfagan sus necesidades educativas

 Sobre el tipo de apoyo personal y material, teniendo en cuenta los recursos disponibles o que razonablemente puedan ser incorporados

 Las orientaciones incluirán indicaciones para la elaboración de las adaptaciones del currículo

c) La opinión de los podres o tutores legales en la relación con la propuesta de escolarización

d) Una propuesta razonada de escolarización en función de:

 Las necesidades del alumno y

 De las características y posibilidades de los centros

El dictamen incluirá el plazo de revisión de la propuesta de escolarización, que, por lo general, deberá ser inferior a la duración de una etapa.

**3.5 Las adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares, en sentido amplio, son una una de las estrategias metodológicas que los docentes deberán emplear como vías y/o medidas específicas de atención a la diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje y se dirigirán a aquellos alumnos, o grupos de ellos, que presenten diversos tipos de dificultades en su proceso educativo. Garrido Landívar (1994) las define como " Modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica".[[25]](#footnote-25) Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al nuevo concepto de currículo que con un carácter comprensivo debe diseñarse para atender la diversidad de los centros, las aulas y los alumnos. García Vidal (1993) entiende que,

**Adaptar el currículo es concretar de manera progresiva el currículo básico hasta convertirlo en una herramienta educativa capaz de afrontar la consecución de los fines generales de la educación desde la diversidad y hacia todos los individuos a los que la escuela atiende: elaborar un Proyecto de Centro realmente pensado desde nuestra realidad, elaborar un Proyecto de Aula que se concrete el anterior para nuestro grupo – clase de manera efectiva... son en sentido estricto adaptaciones curriculares.[[26]](#footnote-26)**

En qué consiste la adaptación de curriculum. Existe un curriculum oficial en cada comunidad autónoma que todo el alumnado tiene que cursar. El curriculum es el programa de estudios. Ese curriculum se concreta en las programaciones que se realizan en cada centro escolar. Ese curriculum se compone de unos elementos que no se pueden modificar de manera significativa: los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Las adaptaciones curriculares son una adecuación de esos elementos del curriculum a las necesidades especiales de un alumno en concreto. La adecuación consiste en suprimir algunos elementos (objetivos, contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables) sustituir o incluso añadir algún elemento que no está presente.

Por ejemplo, la adaptación curricular de un niño con necesidades especiales que cursa 5º de Primaria puede consistir en sustituir estándares de aprendizaje evaluables de 5º curso, por otros de 3º curso de Primaria. Otro ejemplo, puede ser que a un niño con discapacidad visual, se le añade como objetivo el aprendizaje del lenguaje Braille. Individualizada.

La segunda característica es que las adaptaciones curriculares significativas son

individualizadas porque se diseñan de forma individual para las necesidades especiales de un alumno en concreto.

Significativas. Finalmente las adaptaciones curriculares individualizadas son significativas porque suponen una modificación sustancial de elementos obligatorios (prescriptivos) del curriculum oficial, como son los objetivos, contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables.

Las adaptaciones curriculares no significativas. A veces se habla de adaptaciones curriculares no significativas, en realidad no son tales adaptaciones porque pueden afectar a aspectos no prescriptivos: se adapta la metodología, los procedimientos de evaluación, o simplemente se exigen mínimos en contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables. Pero finalmente, el curriculum oficial que se exige, no se modifica.

Adaptaciones de acceso. Existen las llamadas adaptaciones de acceso al curriculum. En teoría no son propiamente adaptaciones curriculares. Tienen en común que solo se proporcionan en caso de necesidades específicas y lo único que hacen es adaptar ciertos aspectos para que el alumno pueda “acceder” al curriculum oficial.

Estas adaptaciones están pensadas para niños que presentan determinados déficit que requieren material adaptado o determinados recursos específicos para acceder al curriculum oficial: sistema alternativo de comunicación, mobiliario adaptado, supresión de barreras arquitectónicas. Lo que sí es posible que en un mismo niño o niñacoincidan las adaptaciones curriculares y las adaptaciones de acceso al curriculum.

Qué niños pueden tener adaptaciones curriculares. Las adaptaciones curriculares individuales significativas solo están previstas en niños con necesidades educativas especiales, los ACNEE. Estos niños deben tener un informe de evaluación psicopedagógica y un dictamen de escolarización donde se establece, no solo la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, sino también las características que debe tener: en qué asignaturas, en qué aspectos.

Al ser una modificación del curriculum oficial solo este alumnado puede tener este tipo de adaptaciones. De hecho, en muchas comunidades autónomas, es necesario además, una aprobación por parte de la administración educativa, de esa adaptación.

**3.6 Los niveles de competencia curricular**

La apuesta por una escuela comprensiva en la LOGSE, entre otras cosas, ha aportado la necesidad de que todo el sistema educativo se plantee como una de sus prioridades más relevantes la necesidad de una adecuada respuesta a la diversidad. La respuesta a esa diversidad del alumnado ha sido posible gracias a la existencia de un currículo suficientemente flexible como para poder hacer las adaptaciones necesarias y así conseguir responder a las capacidades, intereses y diferentes niveles de desarrollo del alumnado.

Es decir, el proceso educativo actual requiere individualizar y adaptar la enseñanza de manera que cada alumno/a reciba la respuesta más adecuada a sus necesidades. Dentro de esa diversidad existe en nuestros centros escolares un alumnado que presenta necesidades educativas especiales y que al interactuar con el contexto de enseñanza/aprendizaje encuentra una serie de dificultades y limitaciones. Todo ello va a exigir la dotación de una serie de recursos específicos con el fin de poder adecuar la respuesta. Una de las herramientas fundamentales con la que se cuenta a la hora de responder al alumnado con necesidades educativas especiales son las adaptaciones curriculares individuales. Estas nos permiten adaptar el currículo a las necesidades educativas de cada alumno/a. Por otra parte, la nueva definición de retraso mental de la Asociación Americana de Retraso Mental y, sobre todo, el concepto de habilidades adaptativas ligado a la misma nos ofrece otro marco de referencia diferente que, aplicado al contexto escolar, abre un abanico de posibilidades a la hora de organizar la respuesta educativa al alumnado con NEE.

La evaluación se realizará en el aula, analizándose el progreso del alumno/a en función de sus propias características y de nuestros objetivos y acciones educativas.

El papel primordial de la evaluación lo tiene el profesor/a ya que es la persona más indicada para integrar la información de todo el proceso. Es el maestro/a quien debe valorar las necesidades educativas de su alumnado y hacer las propuestas de adaptación del currículo. El rol que desempeñan otros profesionales sigue siendo de gran importancia, pero se modifican algunas de sus tareas o funciones habituales.

Podemos decir, en este sentido, que pasan a ser asesores, colaboradores y supervisores a la hora de resolver las dificultades que el profesorado encuentra en la tarea.

En resumen, la evaluación de la competencia curricular se caracteriza por:

- Ser una evaluación orientada a la intervención. Se evalúa para conocer en qué punto del currículo se encuentran los sujetos o, lo que es lo mismo, qué es lo que saben hacer y lo que pueden aprender, es decir, nos va a facilitar la selección de objetivos y contenidos a trabajar.

- Ser resultado de la evaluación se pueden determinar el tipo de ayudas que cada sujeto va a necesitar para acceder al currículo ordinario.

- Se evalúa dentro del aula y en el contexto cotidiano de aprendizaje.

Cómo evaluar el nivel de competencia curricular. La información utilizada para tomar decisiones sobre qué, dónde y cómo enseñar así como sobre cuáles son las áreas fuertes y débiles de un alumno/a se pueden obtener a través de diversos procedimientos: observación, pruebas estructuradas (escritas y/o orales), entrevista, los criterios de evaluación y análisis de los trabajos del alumnado.

La observación. La observación permite obtener información sobre un alumno/a en el contexto natural donde se producen los aprendizajes. Normalmente observamos a nuestros alumnos/as en las actividades del aula, no obstante, para que esta observación tenga el carácter de instrumento de evaluación es necesario que sea intencional, es decir, que se realice con un fin concreto. El grado de estructuración de la observación puede ser mayor o menor, desde observación de conductas espontáneas ocurridas en el aula hasta plantear situaciones estructuradas con el fin de provocar una respuesta concreta. La observación permite obtener una información a la que difícilmente se tiene acceso mediante pruebas estructuradas.

Pruebas estructuradas. Es el ámbito en el que se ha experimentado mayor cambio.

Los antiguos test´s de diagnóstico hoy en día no resultan útiles para conocer el grado de aprendizaje de los alumnos/as con relación a los contenidos curriculares. Las dificultades encontradas a la hora de utilizar las informaciones provenientes de los test´s han hecho que se realicen pruebas estructuradas con el fin de explorar cómo se maneja el sujeto en tareas similares a las que realizan en el aula. De esta forma estas técnicas llamadas de evaluación curricular nos permiten conocer qué sabe y qué no sabe el alumno, así como qué estrategias de aprendizaje utiliza.

El problema de la mayoría de estas pruebas de evaluación curricular es el de estar descontextualizadas porque utilizan como referente el currículo oficial y que puede no responder exactamente al proyecto curricular de cada centro aunque, también es cierto, que ofrecen una información más relevante que los test´s psicológicos de cara a ubicar al alumno/a y orientar su proceso de aprendizaje. Pueden ser los propios profesores los que elaboren pruebas estructuradas para la evaluación curricular de sus alumnos. Salvia y Hughes[[27]](#footnote-27) (1990) citan las ventajas que ofrecen los test´s construidos por el profesorado:

- Se pueden construir exactamente en base al currículo que se está enseñando.

- Se pueden realizar formas múltiples e intercambiables.

- Se pueden crear instrumentos de evaluación sensibles a pequeños cambios en el rendimiento.

- Se pueden usar de manera flexible según las necesidades.

**Entrevista**. La entrevista a la familia nos permite obtener información acerca de algunos aspectos que no se pueden recoger en la escuela, para establecer una colaboración escuela-familia y, en otras ocasiones, nos puede servir para contrastar la información obtenida en el aula. La entrevista a otros profesionales ajenos a la escuela nos puede ayudar a conocer al alumno/a en otros contextos y para tener información de su progreso.

Un instrumento interesante para obtener información es la entrevista con el alumno/a mediante la que podemos conocer su manera de percibir la escuela, sus capacidades, sus limitaciones, sus posibilidades, etc... Con ella podemos conocer

la explicación que ha elaborado el alumno o alumna de lo que ocurre así como de lo que se podría hacer para que sus aprendizajes fueran mejores.

Análisis de los trabajos del alumnado. Los trabajos realizados en lápiz y papel por el alumnado ofrecen información sobre la forma de trabajar del alumno o alumna (errores más frecuentes que comete, hábitos de trabajo, nivel de elaboración de las actividades realizadas, etc.) y sobre algunos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula (correcciones realizadas por el profesor, tareas que se realizan en clase, etc.). Es interesante realizar esta revisión con el propio alumno/a, quien nos puede ofrecer comentarios y valoraciones de sus tareas, información sobre sus dificultades. Elección del procedimiento más adecuado A la hora de decidir el tipo de instrumento a utilizar con el fin de evaluar la competencia curricular deberemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La naturaleza de los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales).

- La edad del alumno/a.

- El estilo de aprendizaje.

- La existencia o no de necesidades educativas especiales.

Como dice Verdugo M.A. (1994), “los procedimientos de evaluación más recomendables para tomar decisiones educativas sobre los alumnos que presentan problemas en el rendimiento educativo y seguimiento del currículo son los tests hechos por el profesor y las observaciones sistemáticas”[[28]](#footnote-28). Ambos procedimientos permiten conocer la respuesta curricular del alumno de manera precisa y al nivel de detalle que sea necesario.

La evaluación de la competencia curricular se debe realizar en el contexto habitual de enseñanza-aprendizaje y por el profesorado implicado. No cabe duda de que las herramientas que mejor van a permitir que se cumplan ambas variables van a ser, la observación realizada por los profesores/as en el contexto habitual y las pruebas hechas por ellos mismos ya que ofrecen la posibilidad de utilizar como referencia el currículo concreto del centro y del aula.

**CONCLUSIONES**

Una vez concluido el presente ensayo, se establecen las conclusiones correspondientes al mismo.

En relación con el diagnóstico, se ha comprobado durante el desarrollo de este trabajo, de la importancia que tiene aplicado a la educación, por medio del cual se establecen los parámetros por medio de los cuales se pueden definir las técnicas e instrumentos necesarios para poder recolectar la información necesaria que nos permita identificar con precisión la problemática con todo y sus detalles.

Derivado de lo anterior y mediante el análisis y procesamiento de la información recolectada tomar las decisiones correspondientes con las cuales se puedan ayudar a los alumnos a corregir rumbos y necesidades de capacitación si así se necesitara, utilizando para ello el informe final con todos los elementos necesarios para su logro.

Algo muy importante y que merece mención aparte, son los procesos cognitivos, identificar la forma de aprendizaje de los alumnos, el determinar por qué los alumnos son exitosos en algunos aspectos y en otros no es algo que nos debe hacer reflexionar y profundizar en el potencial intelectual que todos los alumnos tienen.

Al realizar el presente ensayo me apropio de conocimientos sobre el tema y sobretodo la inquietud de que el discurso generado en este trabajo no quede en eso, en un discurso educativo, o psicopedagógico sino que a partir de los mismos generen alternativas para que nuestros alumnos sean críticos, reflexivos, analíticos y de cuyo resultado tengamos alumnos creativos y bastante propositivos.

**BIBLIOGRAFÍA**

1. Forns, M. & Amador, J. Evaluación de repertorios cognitivos. En F. Silva (Ed.), Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes. Madrid: Síntesis. 1995
2. Naglieri, J.Essentials of CAS Assessment. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1999.
3. Kaufman, A. & Kaufman, N. K-ABC - Kaufman Assessment Battery for children. Minnesota: American Guidance Service. 1983.
4. Luria, A. The working brain: an introduction to neuropsychology. New York: Basic Books. 1973.
5. Moon, S., McLean, J. & Kaufman, A. (003). A cross-cultural validation of the sequential - simultaneous theory of intelligence in children. School Psychology International, 24, (4).
6. Luria, A. Las funciones corticales superiores en el hombre. México: Fontamara colección. 1996.
1. FORNS, M. & Amador, J. **Evaluación de repertorios cognitivos**. En F. Silva, Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes. Madrid: Síntesis; 1995, p. 89-356 [↑](#footnote-ref-1)
2. NAGLIERI, J. Essentials of CAS Assessment. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1999,p.163 [↑](#footnote-ref-2)
3. KAUFMAN, A. & Kaufman, N. (). K-ABC - Kaufman Assessment Battery for children. Minnesota: American Guidance Service; 1983, p.123 [↑](#footnote-ref-3)
4. LURIA, A. The working brain: an introduction to neuropsychology. New York: Basic Books; 1973, p.117 [↑](#footnote-ref-4)
5. MOON, S., McLean, J. & Kaufman, A. (003). A cross-cultural validation of the sequential - simultaneous theory of intelligence in children. School Psychology International, 24, (4), 449-461. [↑](#footnote-ref-5)
6. LURIA, A. (1966). Las funciones corticales superiores en el hombre. México: Fontamara colección.1996, p. 178. [↑](#footnote-ref-6)
7. KAUFMAN, A. & Kaufman. Op. cit.p.138 [↑](#footnote-ref-7)
8. Stufflebeam (1989) [↑](#footnote-ref-8)
9. Pérez Juste y García Ramos (1989) [↑](#footnote-ref-9)
10. Verdugo (1995”) [↑](#footnote-ref-10)
11. Rivas (1988) [↑](#footnote-ref-11)
12. DENZIN, K. Norman. **Métodos sociológicos**. Chicago: Aldine Publishing Company; 1970, p.175 [↑](#footnote-ref-12)
13. Acevedo y López.2000) [↑](#footnote-ref-13)
14. Ibidedm.p.10 [↑](#footnote-ref-14)
15. Acevedo y López (2000) [↑](#footnote-ref-15)
16. Nahoum (1985) [↑](#footnote-ref-16)
17. Ibídem.p. [↑](#footnote-ref-17)
18. ídem [↑](#footnote-ref-18)
19. ibidem [↑](#footnote-ref-19)
20. ibidem [↑](#footnote-ref-20)
21. Anguera (1978, 1983) [↑](#footnote-ref-21)
22. Tejedor (1985). Op.cit.p. [↑](#footnote-ref-22)
23. Ibidem.p.182 [↑](#footnote-ref-23)
24. Nay, 1979 [↑](#footnote-ref-24)
25. Garrido Landívar (1994) [↑](#footnote-ref-25)
26. García Vidal (1993) [↑](#footnote-ref-26)
27. Salvia y Hughes [↑](#footnote-ref-27)
28. Verdugo M.A. (1994) [↑](#footnote-ref-28)