

José Luis Galve Manzano

Evaluación Psicopedagógica de las Dificultades de Aprendizaje

Consideraciones, procedimientos, instrumentos
de evaluación y elaboración de informes

VOLUMEN I

CONCEPTUALIZACIÓN, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



ÍNDICE

PRÓLOGO AL VOLUMEN I y II	13
INTRODUCCIÓN GENERAL	17
PRIMERA PARTE	
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LA ELABORACIÓN DE INFORMES	
LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LA ELABORACIÓN DE INFORMES	27
1.1. Consideraciones previas.....	27
EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, LA ELABORACIÓN DE INFORMES Y LA PRIORIZACIÓN DE LOS ASPECTOS BÁSICOS PARA LA INTERVENCIÓN	31
2.1. Introducción.....	31
2.2. ¿Cómo diseñar un procedimiento de evaluación que integre la información relevante y de claridad al caso analizado? Una propuesta de intervención.....	39
2.3. Fases y procesos de la evaluación y el informe psicopedagógicos.....	62
2.4. Resumen de los capítulos I y II.....	78
AUTOPREGUNTAS PARA LA FORMACIÓN, INFORMACIÓN Y REFLEXIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES Y UNAS CUANTAS CONSIDERACIONES	81
3.1. Algunas consideraciones, reflexiones y propuestas de soluciones a preguntas en los procesos formativos.....	81
3.2. Resumen del capítulo.....	144
CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	147
4.1. Introducción.....	147
4.2. Aclaración conceptual de conceptos/términos susceptibles de confusión.....	157
4.3. Resumen del capítulo.....	170

ABORDAJE DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LENGUAJE.....	173
5.1. El abordaje de los procesos lingüísticos. Lenguaje oral y lecto-escritura.....	173
5.2. El lenguaje oral y su evaluación.....	175
5.3. La lectura, la escritura y su evaluación.....	182
5.6. Resumen del capítulo.....	204
ABORDAJE DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS.....	207
6.1. Las dificultades de aprendizaje en el área curricular de matemáticas.....	207
6.2. Propuestas para la evaluación y la intervención en el área de matemáticas....	211
6.2.1. Las dificultades de aprendizaje en matemáticas. Discalculia.....	211
6.2.1.1. Concepto de discalculia.....	211
6.2.1.2. Tipos de discalculia.....	214
6.2.2. Modelos de intervención.....	216
6.3. La resolución de problemas verbales: ¿cuestión de matemáticas o de lenguaje?.....	217
6.3.1. ¿Qué implica resolver un problema verbal?.....	217
6.3.2. Factores que afectan a la complejidad de resolución de los problemas verbales.....	218
6.3.3. Influencia de las variables lingüísticas sobre la dificultad de los problemas. La comprensión de las estructuras oracionales y su implicación en la comprensión y resolución de problemas aritméticos.....	219
6.3.4. Estrategias basadas en la estructura semántica del enunciado.....	220
6.3.4.1. Problemas de adición y sustracción. Tipos.....	220
6.3.4.2. Problemas de multiplicación y división. Tipos.....	221
6.4. Criterios de secuenciación de los problemas verbales a lo largo de la E. Primaria, según la estructura semántica del enunciado y la ubicación de la incógnita.....	222
6.4.1. Normativa y práctica general.....	222
6.4.2. Evidencias empíricas.....	223
6.5. Resumen del capítulo.....	232

SEGUNDA PARTE

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE PRUEBAS

LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN. SUS UTILIDADES Y CRITERIOS DE SELECCIÓN. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES.....	237
7.1. Introducción	237
7.2. Consideraciones a la hora de aplicar una prueba	237
7.3. Consideraciones para analizar y seleccionar una prueba o instrumento de evaluación.....	238
7.4. Resumen de capítulo	253

TERCERA PARTE

VARIABLES INTERVINIENTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA RELACIONADAS CON LAS CONDICIONES PERSONALES EN ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

VARIABLES INTERVINIENTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA RELACIONADAS CON LAS CONDICIONES PERSONALES EN ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE....	259
8.1. Variables intervinientes en los procesos de evaluación psicopedagógica relacionadas con las condiciones personales	259
8.2. Propuestas para la evaluación de las Aptitudes cognitivo-intelectuales y de los procesos cognitivos.....	260
8.2. Resumen de capítulo	292

PROCESOS RELACIONADOS CON LOS COMPONENTES NEUROPSICOLÓGICOS.....	295
9.1. Procesos relacionados con los componentes neuropsicológicos.....	295
9.2. Resumen del capítulo.....	318

PROCESOS RELACIONADOS CON HABILIDADES ESPECÍFICAS.....	321
10.1. Procesos relacionados con habilidades específicas (memoria, atención, percepción visual, percepción auditiva,...).....	321
10.2. Memoria.....	321
10.3. Percepción visual y auditiva.....	324

10.4. Atención.....	327
10.5. Motricidad / Sistema práxico.....	331
10.6. Resumen del capítulo.....	335
PROCESOS RELACIONADOS CON EL EQUILIBRIO PERSONAL, EMOCIONAL Y AFECTIVO-MOTIVACIONALES.....	339
11.1. Procesos relacionados con el equilibrio personal, emocional y afectivo- motivacionales (asertividad, ansiedad, estrés, adaptación, autoconcepto,...) ..	339
11.2. ¿A qué se llama ansiedad y estrés ?.....	340
11.3. ¿Qué es el autoconcepto y autoestima ?.....	351
11.4. ¿Qué es la asertividad ?.....	356
11.6. ¿Qué es la adaptación ?.....	364
11.7. Resumen del capítulo.....	375
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	377
SOBRE EL AUTOR.....	381

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Análisis funcional de conductas, explicativo del desarrollo personal y escolar.....	45
Figura 2. Esquema del Análisis Funcional de Conducta.....	46
Figura 3. Enfoque cognitivo-intelectual “técnico-profesional”.....	47
Figura 4. Enfoque cognitivo-intelectual “popular” no técnico.....	49
Figura 5. Síntesis de proceso de respuesta a al alumnado con necesidades educativas.....	50
Figura 6. Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).....	56
Figura 7. Proceso de Evaluación Psicopedagógica.....	57
Figura 8. Componentes/variables influyentes en el aprendizaje/rendimiento académico.....	67
Figura 9. Procedimiento para la Evaluación Psicopedagógica.....	92
Figura 10. Síntesis conceptual de las Dificultades de Aprendizaje.....	152
Figura 11. La Atención y tipos.....	328
Figura 12. Componentes conductuales de la ansiedad.....	341
Figura 13. Componentes conductuales del miedo.....	342
Figura 14. Curva de la ley de Yerkes-Dodson.....	344
Figura 15. Curva de relación entre estrés y rendimiento.....	345
Figura 16. Estilos cognitivos y sus características.....	360
Figura 17. Estilos cognitivos e interrelación con otras variables.....	361
Figura 18. Ejemplos de estilos cognitivos e interrelación con otras variables.....	362

ÍNDICE DE TABLAS

Cuadro 1. Definición del problema y recogida de datos (Fases I de la evaluación psicopedagógica)	65
Cuadro 2. Evaluación Psicopedagógica. Recogida de información. Fases II de la evaluación psicopedagógica	66
Cuadro 3. Conclusiones de la evaluación psicopedagógica.....	68
Cuadro 4. Modelos de informe, según las conclusiones y recomendaciones.....	69
Cuadro 5. Modelos de informe, según las conclusiones y recomendaciones.....	70
Cuadro 6. Modelos de informe, según las conclusiones y recomendaciones.....	71
Cuadro 7. Modelos de informe según las conclusiones y recomendaciones.....	71
Cuadro 8. Modelos de informe, según las conclusiones y recomendaciones.....	72
Cuadro 9. Orientaciones y propuestas para la intervención.....	74
Cuadro 10. Seguimiento.....	75
Cuadro 11. Síntesis del informe sobre el proceso educativo (*)	77
Cuadro 12. Apartados de la Evaluación Psicopedagógica	92
Cuadro 13. Pronostico académico de alumnado con dificultades de aprendizaje	156
Cuadro 14. Propuestas para la evaluación del Lenguaje Oral.....	175
Cuadro 15. Proyecto PRELO. Protocolo de evaluación del Lenguaje Oral	180
Cuadro 16. Propuesta para lectura y escritura & dislexias y disgrafías. Propuesta de pruebas y su funcionalidad para las evaluaciones.....	181
Cuadro 17. Síntesis de diferencia de rendimiento en las rutas de la lectura	187
Cuadro 18. Síntesis problemas asociados a la lectura (indicadores).....	189
Cuadro 19. Síntesis de las Disociaciones en la Lectura, Dislexias y posibles errores...	190
Cuadro 20. Síntesis comparativa de indicadores de la Dislexia Fonológica y Superficial.....	191
Cuadro 21. Síntesis de diferencia de rendimiento en las rutas de la escritura.....	194
Cuadro 22. Síntesis de las Disociaciones en la Escritura, Disgrafías y posibles errores	197
Cuadro 23. Síntesis comparativa de indicadores de la Disgrafía Fonológica y Superficial.....	198
Cuadro 24. Disociaciones para la evaluación de los niveles de procesamiento en la lectura y dislexias.....	199
Cuadro 25. Disociaciones para la evaluación de los niveles de procesamiento en la escritura y disgrafías.....	201

Cuadro 26. Hipotético orden de dificultad de los problemas de adición y sustracción. (Trallero, 2009).....	224
Cuadro 27. Clasificación de problemas de multiplicación y división. Según la estructura semántica del enunciado. Denominación según autores. (Trallero, 2009).....	226
Cuadro 28. Orden de dificultad de problemas (suma, resta, multiplicación y división) según la estructura semántica del enunciado y la ubicación de la incógnita en el mismo.....	227
Cuadro 29. Síntesis de los indicadores básicos de una prueba o test de evaluación....	252
Cuadro 30. Organización estructural de la batería MSCA.....	267
Cuadro 31. Componentes y Estructura de la batería MSCA.....	268
Cuadro 32. Factores y pruebas de las Baterías BADyG-R.....	274
Cuadro 33. Descripción cualitativa de las variables de los tests BADYG-R e IGF-R....	276
Cuadro 34. Estructura, contenidos y pruebas de CUMANES.....	298
Cuadro 35. Niveles de afectación del sistema nervioso en la infancia (En manual de CUMANES, pp. 25).....	307
Cuadro 36. Interpretación neuropsicológica de las pruebas de CUMANES (en manual, pp. 113-114).....	308
Cuadro 37. Componentes y explicación de pruebas de CUMANIN.....	310
Cuadro 38. Pruebas incluidas en la batería CUMANIN y significado de sus puntuaciones.....	311
Cuadro 39. Pruebas incluidas en la batería LURIA-DNI. Funciones y significado de sus componentes.....	314
Cuadro 40. Resumen de las pruebas, subpruebas, zonas de localización cerebral y factores, según los autores, de la batería Luria-DNI.....	317
Cuadro 41. Conceptualización de la Memoria de Trabajo.....	322
Cuadro 42. La Atención. Capacidades, tipo de atención y características.....	329
Cuadro 43. Elementos de análisis del comportamiento asertivo.....	359
Cuadro 44. Influencia del comportamiento de los educadores en la conducta de los alumnos.....	373
Cuadro 45. Propuesta de Perfil Adaptativo General.....	374

Las evaluaciones críticas de las pruebas analizadas en esta obra son responsabilidad del autor.

PRÓLOGO AL VOLUMEN I y II

Esta obra está concebida desde la filosofía que ha tenido este autor, junto con otros colaboradores, en aportar sus experiencias de trabajo obtenidas en su quehacer diario en sus funciones de psicólogo y orientador desde hace más de tres décadas en el ámbito educativo y como profesional externo.

Así mismo, esta monografía está concebida desde una dinámica de las interacciones que se producen entre este autor y los alumnos de los diferentes cursos de postgrado, seminarios, ponencias y conferencias sobre esta temática. En su estructura no se sigue el modelo tradicional de una monografía temática, sino que más bien se desarrolla desde el abordaje de las dudas, preguntas, reflexiones y demandas que les surgen a muchos egresados a la hora de enfrentarse a la evaluación psicopedagógica en general, y de forma más específica de la evaluación e intervención en las dificultades de aprendizaje, así como en la elaboración de informes que den respuesta a la demandas de los profesionales de la educación y, a los mismos padres y tutores legales del alumnado, así como a las necesidades educativas del alumnado.

Debido a la extensión de la obra se ha considerado adecuada presentarla en dos volúmenes, como un todo continuo, que implica la necesidad de acceder a ambos para tener la visión global de su contenido. Tiene una estructura que posibilita la lectura de sus capítulos de forma independiente. En muchos casos se aborda la temática a través de autopreguntas, a las que de forma progresiva se les va dando respuesta en la monografía.

El en volumen I, en la primera parte se abordan a través de los capítulos I a III las bases conceptuales de la evaluación psicopedagógica, y se abordan las principales dudas y dificultades que suelen surgir en torno a esta temática; en los capítulos IV a VI se analizan las dificultades de aprendizaje, fijándose en lo relativo a la lecto-escritura y las matemáticas. Ya en la segunda parte, a través de los capítulos VII a IX se incluyen los criterios para el análisis de pruebas junto a la fundamentación teórica y pruebas para la *evaluación de los procesos cognitivos, neurológicos, y procesos relacionados con el equilibrio personal, emocional y afectivo-motivacionales*, y los documentos de apoyo incluidos en los anexos. Sería lo que podríamos denominar como “*componentes psicológicos del informe*”, mientras que lo que podríamos denominar como “*componentes más pedagógicos del informe*” se desarrollan en el volumen II, en los capítulos III a VIII.

A través del Volumen I, y ya en el Cap. I y II, se analizan desde una perspectiva histórica basada en lo desarrollado en las dos últimas décadas, las tendencias, las características de los informes y la legislación que lo ha estado regulando. En torno a estos capítulos subyace una pregunta nuclear o central, y es: ¿qué está ocurriendo con la evaluación psicopedagógica y la elaboración de informes? Pues

bien, consideramos que con relativa frecuencia la finalidad de la evaluación, que es prestar preferentemente ayuda al alumnado, si así se precisase, se ha ido desvirtuando, elaborando informes más con carácter administrativo –formalismo legal- que con carácter de intervención (preventivo/ correctivo/rehabilitador). La propuesta aportada así como el modelo que se propone y se puede disponer descargándole de la web: <http://editorialcepe.es/documentos/informes-galve.pdf> pretende facilitar una herramienta a los usuarios de estos materiales.

El Cap. III, se ha organizado en torno a un conjunto de preguntas que aparecen con relativa frecuencia en las conferencias, cursos, seminarios,... A priori parecen preguntas evidentes, pero las experiencias y su repetición de forma crónica parece que no son tan claras. Es por ello, que las hemos agrupado y contestado a través de los siguientes bloques temáticos: a) *Elaboración, procedimientos y finalidad de la evaluación y de los informes*; b) *La legalidad (normativa y uso)*; c) *El rigor científico en la praxis cotidiana del orientador/evaluador*; y d) *Otras cuestiones a considerar en el ámbito de la evaluación psicopedagógica*. Se han abordado las más de cien preguntas con una metodología consistente en la realización de esas preguntas y las respuestas que consideramos adecuadas y aclaratorias de esas dudas que una vez tras otra se repiten en los contextos indicados.

En el Cap. IV, se aborda la *conceptualización de las dificultades de aprendizaje*, tratando de aclarar una serie de términos de uso común y muchas veces confuso, ya que se usan de forma solapada; haciendo especial hincapié en las áreas de lenguaje y matemáticas, como punto nuclear de los aprendizajes básicos. Con relativa frecuencia aparecen en la literatura relacionada con el aprendizaje una serie de términos, como son *retraso, trastorno, alteración, déficit, deficiencia, necesidad educativa, dificultad, discapacidad, desventaja, minusvalía*,... Estas acepciones o constructos obedecen a modelos teórico-conceptuales concretos; así en este capítulo se trata de reflejar la matización de estos términos que creemos puede resultar clarificadora y actualizada. Algo similar se pretende hacer con la acepción del término “*dificultades de aprendizaje*” que se viene debatiendo desde hace más de 50 años, apareciendo múltiples definiciones tanto de autores individuales como de instituciones públicas. Para ello, se han limitado las acepciones tomando postura por lo indicado en este capítulo.

En los Capítulos V a IX, en el Volumen I se presenta la primera parte (parte A), y en Volumen II en el capítulo II se presenta la segunda parte de las propuestas teórico-conceptuales y el análisis de instrumentos de evaluación (parte B: lo que hemos denominado como “*componentes psicológicos*”), se realizan unas propuestas fundamentadas y con una breve conceptualización teórica de cada una de las dimensiones de la evaluación psicopedagógica descritas en los capítulos anteriores. Así mismo, se propone una selección de instrumentos de evaluación para cada dimensión, indicando sus puntos fuertes y débiles. Por último, se analiza la propuesta conceptual que se considera más adecuada, tratando así de ayudar en la evaluación e intervención en

cada uno de ellos, con las pruebas más idóneas, actualizadas y asequibles desde la coyuntura actual, en especial para el ámbito educativo.

En el Volumen II, se introduce de forma muy breve una síntesis conceptual extraída de los capítulos I a III del primer volumen, con la finalidad de situar al lector en el contexto que se pretende, de forma que pueda acceder a este volumen, sin que necesariamente haya tenido que leerse el primer volumen.

En el Cap. II a VI, se continúa con las propuestas teórico-conceptuales y el análisis de instrumentos de evaluación (parte B: lo que hemos denominado como “*componentes pedagógicos*”) en los que se realizan nuevas propuestas fundamentadas y con una breve conceptualización teórica de las dimensiones de la evaluación psicopedagógica en lo relativo a la *evaluación del lenguaje, lectura, escritura, procesos de enseñanza-aprendizaje, rendimiento y competencias curriculares, estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, y preferencias e intereses profesionales*, que completan las descritas en la parte A del volumen I (*evaluación de los procesos cognitivos, neurológicos, y procesos relacionados con el equilibrio personal, emocional y afectivo-motivacionales*).

En el Cap. VII, se realizan una serie de sugerencias procedimentales para el abordaje de cualquier caso específico de dificultades de aprendizaje, y en general de evaluación psicopedagógica. Así mismo, se realizan unas propuestas reflexionadas sobre cada componente de la evaluación, su objetivo y los instrumentos aconsejados para cada etapa educativa. Todo esto se complementa con ejemplificaciones y materiales prácticos.

En el Cap. VIII, se incluye como ejemplificación un caso típico que se presenta a diario en el quehacer de los evaluadores, y que puede servir de base para abordar cualquier caso de dificultades de aprendizaje. Consideramos que es interesante el procedimiento seguido en la globalidad del caso, así como en la presentación y análisis de los resultados de los instrumentos utilizados. Es un trabajo exhaustivo que trata de mostrar la necesidad de un riguroso proceso de evaluación para dar la respuesta más rigurosa y específica posible para resolver esas dificultades de aprendizaje.

En los anexos se incluyen materiales de apoyo que contribuyen a desarrollar estas prácticas evaluativas tal como se ha indicado en ambos volúmenes.

En suma, en esta obra se trata de responder a: **¿qué dificultades presenta cada alumno concreto?**, lo cual pasa por identificar sus puntos fuertes y débiles en cada componente evaluado; **¿qué hay que hacer y con qué?**, ya que de nada sirve evaluar sino no se completa el proceso con la intervención que cada caso pueda requerir. Además de tener claro lo siguiente: **¿cómo, cuándo, quién debe hacerlo?, y ¿por qué se plantea lo indicado en el informe?**

INTRODUCCIÓN GENERAL

La primera pregunta que nos hacemos, es ¿cómo, por qué y para qué surge esta obra? Pues bien, en esta introducción trataremos de dar respuesta a estas preguntas.

Con relativa frecuencia aparecen en el mundo editorial publicaciones relacionadas con las dificultades de aprendizaje. Las más de las veces esas obras están saturadas de modelos teóricos que rara vez llegan al ámbito aplicado, o sea, al conocimiento del alumno a través del contacto directo con esa persona de la que teóricamente hablan, y exponen lo “que pasa”, pero rara vez profundizan en las actividades y tareas necesarias para que mejoren sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En nuestra propuesta empezamos con una introducción a la evaluación e informes psicopedagógicos, basada en el modelo vigente en el ámbito educativo, en el momento actual, el cual es un modelo ecológico-sistémico, que se apoya en los componentes bio-psico-social, y que es compatible con el modelo conceptual cognitivo, con la metodología y los materiales cognitivos (de igual forma podría abordarse desde otros modelos teóricos). Desde este modelo se considera que cada persona es una unidad biopsicosocial que en la realidad no cabe aislar y separar, ya que su naturaleza presenta esencialmente esa triple dimensión biológica, psicológica y social. Un alumno con dificultades de aprendizaje es una persona con una estructura y funcionamiento biológico concreto, que siente, piensa, y actúa en una situación o contexto concreto, y esa interacción es la que va modelando su forma de actuar, o sea, su “personalidad” (entendido este término en sentido amplio).

Desde esta perspectiva abordamos el término “*dificultades de aprendizaje*”, aclarando previamente una serie de conceptos que con relativa frecuencia aparecen en la literatura relacionada con el aprendizaje con cierta confusión y solapamiento. Esta serie de términos, son *retraso, trastorno, alteración, déficit, deficiencia, necesidad educativa, dificultad, discapacidad, desventaja, minusvalía,...* que pueden llegar a situar al lector en una confusión debido al solapamiento de conceptos y definiciones, así como a la diferentes acepción que puedan tener.

Existen diversas teorías y modelos explicativos de las dificultades de aprendizaje. Unos se centran prioritariamente en la dimensión biológica y neurofisiológica especialmente; otros ponen de relieve las estructuras y procesos psicológicos implicados, que van desde lo cognitivo a lo afectivo; y los hay que tienen muy en cuenta la incidencia de los factores socio-ambientales, familiares, escolares y socio-culturales, con mayor o menor incidencia.

De forma constante en la formación de postgrado, tanto con recientes egresados como con profesionales con años de experiencia, venimos observando las mismas dudas, las mismas preguntas, los mismos errores conceptuales, las mismas dificultades a la hora de abordar la evaluación, y más aún la intervención. De igual forma, los profesores

manifiestan desde hace décadas que de poco les sirven los informes que reciben a la hora de intervenir, que los informes sirven para poco más que ubicar un alumno en una lista siendo susceptible de apoyo educativo en función de las posibilidades del centro, más que de las verdaderas necesidades de cada “persona” evaluada. Esto lleva a cierto nivel si no de desprestigio profesional si al menos a considerar poco eficaz la ayuda que se puede recibir desde los servicios de orientación en este campo (quede claro que no entramos a analizar otras funciones).

Hemos dedicado el capítulo III en el Volumen I a la aclaración de más de 100 preguntas habituales en la formación de postgrado. Partiendo de una dinámica de autopreguntas, hemos tratado de aportar nuestras propuestas a cada una de estos cuestionamientos.

En los sucesivos capítulos de este primer volumen hemos tratado la conceptualización básica de las dificultades de aprendizaje centrándonos en lo que se refiere “a un retraso, alteración o trastorno, en los que puede existir un desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares causadas por una posible funcionamiento cerebral alterado o por una alteración emocional o conductual, y que obviamente no será el resultado de un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales”.

Se asume como *causas de inclusión en dificultades de aprendizaje*, que existe un grupo heterogéneo de alumnos con diferentes perfiles de dificultades de aprendizaje, que a su vez pueden afectar a diferentes campos y habilidades (lenguaje oral, lectura, escritura, cálculo, razonamiento, resolución de problemas,...); y que aunque pueden variar la realidad es que con frecuencia permanecen en el tiempo, que pueden presentar comorbilidad con otros trastornos o alteraciones, que se deben a causas intrínsecas de cada sujeto, que se presumen ligadas al desarrollo del sistema nervioso central, y no están causadas por causas externas al sujeto (como pueden ser la falta de instrucción, ni por dispedagogía).

Así mismo, se asume como *causas de exclusión en DA*, que no exista una deficiencia psíquica, o funcional (déficits sensoriales y motóricos), o alteraciones afectivo-motivacionales y de equilibrio personal (o lo que es lo mismo “emocionales”), así como déficits socio-culturales, que impidan o dificulten de forma significativa el acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones normalizadas.

Así pues, la evaluación e informe psicopedagógico del alumnado con dificultades de aprendizaje, al igual que cualquier otro informe psicopedagógico, debe basarse en “un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante tanto del elemento contextual (contexto familiar, escolar y social) como de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, y con la familia), así como los componentes relacionados con los procesos

cognitivo-intelectuales (capacidades cognitivas, perceptivas, memorísticas, atencionales, neuropsicológicas,...), junto a los componentes relacionados con los procesos de equilibrio personal, emocional y afectivo-motivacionales (asertividad, ansiedad, estrés, autoconcepto, autoestima, adaptación,...).

A través de estos procesos se debe tratar de identificar las causas que generan tales situaciones, no bastando con “etiquetar” llegando a un **diagnóstico** y a un **tratamiento diferencial** para cada alumno, de forma que se identifiquen las causas primarias que repercuten de forma secundaria en determinadas funciones y conductas, que aun no estando dañadas si pueden estar interfiriendo, o sea, que expliquen las alteraciones que está padeciendo el alumno concreto. La integración relacionada de estos datos y mediante el análisis interactivo y explicativo de las variables analizadas debemos poder identificar las *necesidades educativas* de ese determinado alumno que presentan o pueden presentar desajustes en su *desarrollo académico y/o personal*, concretando unas *orientaciones y propuestas para la intervención*, así como el *tipo de ayudas* que pudiese precisar, si así procediese, tomando como base para las decisiones la propuesta curricular para lograr el desarrollo progresivo de las diferentes *capacidades/competencias básicas* que se contemplan en los *proyectos educativo y curricular*. En esta evaluación deberán estar implicados desde los padres o tutores legales, a los diferentes especialistas que interaccionan con el alumno en el ámbito educativo.

Si se hace esto sin duda estaremos dando explicación a las preguntas: *¿qué le pasa?, ¿por qué le está pasando eso?, y ¿qué se puede o qué hay que hacer para mejorarlo o superarlo?* Y esto debe hacerse a través de la realización de una serie de **disociaciones** como veremos más adelante, en términos de: *¿qué proceso o procesos están implicados?, ¿qué componentes funcionan adecuada e inadecuadamente?, ¿con qué tipo de tareas o actividades son evaluables?, ¿qué variables pueden estar incidiendo?*; como por ejemplo, en el caso del lenguaje pueden ser la *longitud y frecuencia de las palabras, la imaginabilidad, la estructura silábica, la estructura de las frases*, así como los *errores detectados* y su explicación e incidencia; y por último, los instrumentos o formas con las que pueden ser evaluados, así como las propuestas que se pueden extraer para la intervención y/o rehabilitación. Mediante esta metodología de disociaciones de los diferentes *procesos intervinientes*, se analizarán sus *componentes* que funcionan de forma adecuada o alterada, las *tareas* adecuadas, la incidencia de determinadas *variables*, el *tipo de errores* que aparecen, teniendo especial relevancia las *pruebas o instrumentos de evaluación* seleccionados.

Consideramos muy importante las aportaciones que desde la perspectiva cognitiva, hace Benedet (2013), indicando que “*el sistema cognitivo está integrado por una serie de subsistemas (de atención, de percepción, de lenguaje, de pensamiento, de aprendizaje y memoria, etc...) hasta cierto punto independientes, pero relacionados entre sí. A su vez, cada uno de esos subsistemas, está integrado por una serie de componentes. Cada uno de*

estos componentes puede resultar dañado por una afectación cerebral sin que lo estén los demás. El daño primario en un componente va a repercutir secundariamente en la función de otros componentes que no están dañados. Y es la función alterada de esos componentes no dañados la que se manifiesta en forma de dificultades de aprendizaje. Sin embargo, tratando directamente estas alteraciones secundarias, no lograremos resolverlas. Lo que **hay que tratar es la causa primaria de estas dificultades**”.

Desde esta misma perspectiva cognitiva de las dificultades de aprendizaje se considera que el alumno para aprender debe procesar información, para ello debe percibir, seleccionar, codificar, elaborar, retener y utilizar información para adaptarse y dar respuesta a las demandas del medio/contexto y así poder resolver los problemas o demandas que se le presentan en todos los ámbitos de aprendizaje. Para ello, elaborará una serie esquemas y/o estrategias cognitivas que unas veces serán aprendidas y otras podrán ser elaboraciones personales que le irán permitiendo enfrentarse a las nuevas situaciones de aprendizaje e interacción social y personal. Se aboga por evaluar no sólo los productos sino preferentemente los procesos.

En cuanto a la hora de **analizar y seleccionar una prueba o instrumento de evaluación** (ya sea test, escala, o prueba pedagógica,...) hay un principio básico que no se puede soslayar, y es que *hay que utilizar solamente instrumentos de evaluación que tengan una información clara y completa*; y esta información debe encontrarse en el *Manual del test*. Para el análisis de un instrumento de evaluación, además de la ficha técnica, podríamos hablar de dos grandes bloques: a) La fundamentación teórico-conceptual y aplicada (valorando su *fundamentación, estructura, contenidos, aplicación y justificación*), y la fundamentación estadística, o sea, su justificación empírica. El manual del test debe proporcionar información clara y completa de cómo fue desarrollado el test, sus usos recomendados, y más concretamente dentro de su información general debe presentar su *ficha técnica, los objetivos o propósitos, la información técnica como es las muestras (con estadísticos descriptivos, características estudios muestras piloto, muestras de tipificación,...), fiabilidad (análisis de ítems; fiabilidad global y de sus pruebas, tipos,...), evidencias de validez como estructura interna o dimensionalidad (validez global y de cada una de sus pruebas; diferentes tipos de validez –validez de contenido, validez referida al criterio o validez predictiva, validez de constructo,...), normas para aplicación, corrección y puntuación, baremación, con su confección y tipos de baremos, puntos de corte en los tests referidos a criterios y procedimientos por los que se han establecido, los materiales (manual, cuadernos de aplicación, hojas de respuestas, perfiles, otros materiales,...)*. Una sugerencia es no fiarse de los catálogos y folletos publicitarios, sino que como profesional hay que tener un criterio crítico, analítico y sobre todo, técnico-científico. En nuestras propuestas integradas en estos dos volúmenes las hemos tenido, y sólo se han integrado algunas pruebas que aun no reuniendo los requisitos ideales no había otras mejores en el mercado. En las actualidad las normas por las que debe guiarse el análisis de un test o prueba estandarizada siguen las guías de: Standards for Educational and

Psychological tests (AERA, APA, NCME, 1999), Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures (SIOP). En España en la actualidad hay una actividad en marcha organizada entre el Colegio Oficial de Psicólogos (COP), la Universidad, las editoriales, junto con la colaboración de expertos, en la que se está tratando de valorar los tests editados en España, siguiendo la Guía del COP (Colegio oficial de Psicólogos), denominada CAT (Cuestionario de Análisis de Test).

Si bien es verdad que tanto los autores como los editores de los test y pruebas estandarizados son responsables de proporcionar en sus manuales los fundamentos teóricos y de validación de los instrumentos, la verdadera responsabilidad de su elección, y uso es del profesional que los va a utilizar (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, orientador) responsabilizándose de si cumplen con la adecuación/idoneidad o no de cada instrumento para la población a la que se le pretende aplicar, y de la finalidad para la que se quiere utilizar, así como de la valoración de los datos y resultados que con ellos se pueda obtener, dejando muy claro que no siempre se puede utilizar un instrumento determinado ya que hay tipos de población a los que no es aplicable (por ejemplo, como ha venido ocurriendo con población inmigrante a la que se le aplican baremos no aptos para ellos), ya que es muy probable que exista un gran sesgo en sus puntuaciones.

En el Volumen II se aportan una serie de sugerencias procedimentales para el abordaje de cualquier caso en general, y de forma más específica de dificultades de aprendizaje. Se incluyen unas propuestas de evaluación por etapas educativas en las que se justifican o aportan criterios para en función de la variable o componente a evaluar, elegir el instrumento (dando respuesta a las preguntas: **¿con qué, cómo y qué evaluar?**), **a la determinación de los objetivos que persigue cada instrumento (dando respuesta a las preguntas: ¿qué y para qué evaluar?**), **y a la justificación de la elección (dando respuesta a las preguntas: ¿por qué evaluar este componente?, ¿cuándo...?)**.

Así mismo, se incluye una ejemplificación de un caso, en el que se abordan una serie de instrumentos con su análisis, teniendo muy claro que hay que indicar el instrumento de evaluación, sus resultados y, sobre todo, las conclusiones parciales obtenidas con cada instrumento.

Por último, debe quedar muy claro lo que pretendemos plasmar a lo largo de estos dos volúmenes, o sea, las fases que debe presentar un informe. Aunque parece obvio, la realidad es que no siempre quedan evidente dicha estructuración en muchos informes. Tales fases son: *a) Recogida de datos y Conclusiones parciales de cada componente (pruebas); b) Conclusiones globales o generales de la evaluación* (que debe dar explicaciones globales y relacionadas de lo expuesto en cada prueba o instrumento de evaluación, o sea, es lo que podría denominarse como “integración comparada e interactiva

de la información”, donde se deberá explicar *qué pasa y por qué*, relacionándolo); c) *Determinación de las necesidades educativas (explicando qué necesita a corto y incluso largo plazo)*; d) *Orientaciones y Propuestas para la intervención (dando explicación a qué requiere hacerse, en qué orden, cómo, cuándo e incluso quiénes, o sea, priorizarlo)*. De esta vertebración emanará un **informe psicopedagógico** en el cual se integrarán las conclusiones explicativas y unas orientaciones conexionadas con el modelo de evaluación seguido, siendo toda esta coherencia la base de unas propuestas de intervención coherentes, organizadas y emanadas del modelo teórico-práctico seguido.

En cuanto al término **reeducación y rehabilitación**, de lo que realmente se debería hablar es de “**educación**” puesto que el alumno en cuestión nunca estuvo “educado en estas competencias”; toda intervención debe tener por objetivo el *reforzar o implementar* las habilidades que están deficitarias o cuyo desarrollo tiene más lento o retrasado respecto a la media de grupo de referencia o norma, hasta situarlas dentro de lo considerado como normal. Esta intervención debería ir destinada a aquellos alumnos cuyas dificultades escolares se deben a un **retraso** y, por lo tanto, no tienen por causa una afectación cerebral, ya que estos otros requieren una intervención más específica.

PRIMERA PARTE

CONCEPTUALIZACIÓN
DE LA EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA Y LA
ELABORACIÓN DE INFORMES

Editorial Cope.es

Capítulo I

**La evaluación psicopedagógica
y la elaboración de informes**

Editorial cepes.es

La evaluación psicopedagógica y la elaboración de informes

I.1. Consideraciones previas

Procede hacer una serie de consideraciones previas al abordaje del tema que vamos a desarrollar. *Educar* no es simplemente tener a un alumno escolarizado. Educar es preparar para la vida, ofrecer a los alumnos respuestas en la escuela que les sean útiles para el contexto social.

El modelo actual de escuela considera que ésta tiene un cometido social por lo que debe contribuir a compensar las desigualdades de origen personal y socio-cultural. De aquí que la clave de calidad deba entenderse en términos de ofrecer una enseñanza que atienda a la necesidad y diversidad del alumnado.

Tomamos a Wilson (1992) como referencia, para quien la **calidad educativa** se debe referir a la “*capacidad que tiene un centro para planificar, proporcionar, y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*” (p.34)

Debemos tener en cuenta que los tres criterios básicos de esta **búsqueda de equidad** son la igualdad de acceso e igualdad de oportunidades, la igualdad en el tratamiento educativo, y la igualdad de resultados, lo cual no siempre es posible.

Procede hacerse una primera tanda de preguntas o reflexiones:

- **¿Qué modelo es el más adecuado?**
- **¿Para qué sirve la evaluación psicopedagógica en general?**
- **¿Para qué sirve la evaluación psicopedagógica en el modelo educativo actual?**
- **¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta en la selección de instrumentos de evaluación?,** o dicho de otra forma,
- **¿Son adecuados los instrumentos de evaluación disponibles?**

- **¿Qué condicionantes teóricos y/o técnicos tiene la evaluación psicopedagógica y/o la elaboración de informes psicopedagógicos?** Y más concretamente
- **¿Qué papel juega la figura del orientador en todo este proceso?**

Aunque la cuestión central es:

¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO CON LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LA ELABORACIÓN DE INFORMES?

Desde nuestra perspectiva y experiencia docente consideramos que buena parte de estas preguntas tienen múltiples y divergentes respuestas.

Si bien existe una normativa legal, ésta no siempre es asumida en la práctica, entre otras cosas por no trabajar con un modelo conceptual definido y aplicado de forma sistemática.

No existen unos criterios técnicos rigurosos ni en el uso ni en la adquisición de los materiales para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas, junto a esto cada vez son más notorias las grandes limitaciones en las dotaciones económicas para que funcionen los servicios de orientación. Y esto conlleva una pérdida de calidad y de eficacia.

También hay que entrar en la consideración de que al orientador se le asignan cada vez más roles, con menos recursos y con horarios cada vez más diversificados, todo esto contribuye a que la evaluación psicopedagógica pase a un segundo plano, conllevando cada vez una respuesta más difusa e inoperante respecto al alumnado con necesidades educativas, y sobre todo, al alumnado con dificultades de aprendizaje.

En conclusión, buena parte de los informes no cumplen el objetivo original para el que se concibieron, que no es otro que guiar y dar respuesta a las necesidades que el alumnado presente y precise una respuesta personalizada o individualizada.

Esta obra está concebida desde una dinámica de las interacciones que se producen entre este autor y los alumnos de los diferentes cursos de postgrado, seminarios, ponencias y conferencias sobre esta temática. En su estructura no se sigue el modelo tradicional de una monografía temática, sino que más bien se desarrolla desde el abordaje de las dudas, preguntas, reflexiones y demandas que les surgen a muchos egresados a la hora de enfrentarse a la evaluación psicopedagógica en general, y de forma más específica de las dificultades de aprendizaje, y a la elaboración de informes que den respuesta a la demandas de los profesionales de la educación y, de los mismos padres y tutores legales del alumnado, así como a las necesidades educativas del alumnado.

Para facilitar el manejo y lectura de la obra se ha considerado adecuado elaborarlo en dos volúmenes. En el Volumen I (**Conceptualización, procedimientos e instrumentos de evaluación**), en el Cap. I y II, se analizan desde una perspectiva histórica basada en lo desarrollado en las dos últimas décadas, las tendencias, las características de los informes y la legislación que lo ha estado regulando. El abordaje del Cap. III, es sin duda novedoso, estando organizado en torno a un conjunto de preguntas que aparecen con relativa frecuencia, agrupándolas en los siguientes ámbitos: a) *Elaboración, procedimientos y finalidad de la evaluación y de los informes*; b) *La legalidad (normativa y uso)*; c) *El rigor científico en la praxis cotidiana del orientador/evaluador*; y d) *Otras cuestiones a considerar en el ámbito de la evaluación psicopedagógica*.

En los Cap. IV, a VI, se aborda la **conceptualización de las dificultades de aprendizaje**, tratando de aclarar una serie de términos de uso común y muchas veces confuso, ya que se usan de forma solapada; haciendo especial hincapié en las áreas de lenguaje y matemáticas. En el Cap. VII, analizamos los criterios que deben seguirse para la **selección de las pruebas de evaluación**, analizaremos las más significativas, fijaremos unos criterios de selección, su utilidad, sus puntos fuertes y débiles. En los Cap. VIII a XI, se realizan una serie de sugerencias procedimentales para el abordaje de cualquier caso específico y en general. Así mismo, se realiza una propuesta reflexionada sobre cada componente de la evaluación (en este volumen, los *procesos cognitivos, neuropsicológicos, habilidades específicas, relacionados con el equilibrio personal, emocional y afectivo-motivacionales,...*). En el Volumen II, se continúa con la conceptualización y de la selección de pruebas. En los Cap. II a VI, se abordan el resto de los componentes de la evaluación (*procesos de lenguaje, de lectura, de escritura, de enseñanza-aprendizaje, de rendimiento escolar, de estrategias de aprendizaje...*). En los Cap. VII y VIII, se incluye como ejemplificación un caso típico que se presenta a diario en el quehacer de los evaluadores, y que puede servir de base para abordar cualquier caso de dificultades de aprendizaje. Consideramos que es interesante el procedimiento seguido en la globalidad del caso, así como en la presentación y análisis de los resultados de los instrumentos utilizados.

En los anexos se incluyen materiales de apoyo que contribuyen a desarrollar estas prácticas evaluativas.

En suma, se trata de responder a: ¿qué dificultades presenta? –puntos fuertes y débiles–, ¿qué hay que hacer y con qué?, ¿cómo, cuándo, quién debe hacerlo?. y ¿por qué se plantea lo indicado en el informe?.



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid (España)

Tel.: 91 562 65 24 • Fax: 91 564 03 54

clientes@editorialcepe.es • www.editorialcepe.es

