



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
CAMPUS ARAGÓN**

**LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL  
PROCESO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN  
ESPECIAL**

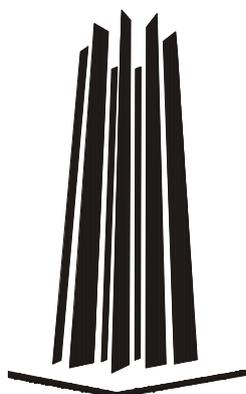
**T E S I N A**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**VICKY GÓMEZ RODRÍGUEZ**



**ASESORA: MTRA. MÓNICA MORALES BARRERA**

**MÉXICO**

**2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi hijo Armando Kazuo por ser  
el motorcito que necesitaba mi vida.*

*A mis padres: Saúl y Victoria,  
y mis hermanos Rocío, Adriana,  
Jeannelle, Saúl, Cinthya y Selene  
por el apoyo incondicional en  
todas mis decisiones.*

*A mi asesora Mtra. Mónica Morales Barrera  
por los conocimientos y formas de interpretar  
la vida que me ha transmitido.*

*Y sobre todo a Dios que nunca me ha dejado de su mano.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo 1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.	
1.1 Educación especial.....	12
1.2 Integración educativa.....	15
1.3 Necesidades educativas.....	21
1.4 Necesidades educativas especiales.....	23
1.5 Evaluación de necesidades educativas.....	25
1.6 Apoyo psicopedagógico o educación especial.....	28
Capítulo 2. SERVICIO DE APOYO Y SERVICIO ESCOLARIZADO	
2.1 Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.....	31
2.1.1 Servicio de Apoyo.....	31
2.2 Centro de Atención Múltiple.....	34
2.2.1 Servicio Escolarizado.....	34
Capítulo 3. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.	
3.1 Conceptualización de la Evaluación Psicopedagógica.....	39
3.2 Enfoques de la Evaluación Psicopedagógica.....	42
3.3 Variables de la Evaluación Psicopedagógica.....	53
3.4 Métodos y técnicas de evaluación.....	71
3.5 Toma de decisiones.....	76
3.6 Informe psicopedagógico.....	78
CONCLUSIONES.....	82
BIBLIOGRAFÍA.....	86
ANEXOS.....	90
Anexo 1.....	i
Anexo 2.....	ii
Anexo 3.....	iii



## INTRODUCCIÓN

La educación especial en nuestro país es una modalidad que no ha sido atendida del todo por las autoridades educativas. Sin embargo a esta modalidad se le exige mucho más en los aspectos teórico-metodológicos y de proyección social, que a la educación regular.

En el marco de la Integración Educativa, como concepto administrativo, se menciona que la educación se ofrece a todos los alumnos sin distinción de capacidades en las escuelas regulares con la finalidad de maximizarlas entre iguales. Por lo tanto estas exigencias o encargos sociales permanecen y tienen que ser atendidos.

Dentro de estas exigencias sociales se observa, en la mayoría de los casos, que es al docente al que se le insta a propiciar esta integración, pero ¿cómo o de qué medios apoyarse para lograrla? Actualmente se cuenta con dos instancias educativas: las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). En ellos se apoya a los niños con necesidades educativas especiales para asegurar su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Esta situación genera el interés por presentar a la Evaluación Psicopedagógica en el proceso de detección de necesidades educativas especiales (n.e.e.) ya que a través de ella se genera información que lleva a los profesionales a la toma de decisiones para mejorar la situación escolar del alumno con n.e.e. por lo tanto es conveniente que los docentes conozcan como se integra una evaluación psicopedagógica ya que ésta revela puntos en los que se pueden apoyar para mejorar su práctica educativa.

La práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, en este caso de origen social del desarrollo, por lo tanto del aprendizaje y con una visión de las diferencias individuales como indicadores de la naturaleza y tipo de apoyos que deben procurarse al alumnado.

Las características generales de la evaluación son: lo multidisciplinario de los profesionales involucrados, una concepción interactiva y contextual de la evaluación y ser un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante que valora las siguientes variables: relativas al alumno y relativas al contexto.

Según el enfoque potencial de aprendizaje la evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado adquiere sentido cuando, va más allá de las condiciones particulares de un alumno y se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la identificación de los apoyos necesarios para su progreso.

Con el objetivo de comprender el papel de la evaluación psicopedagógica en el proceso de detección de necesidades educativas especiales en el Capítulo I, se presentan los diferentes conceptos propios de la educación especial:

Integración educativa que se configura como una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el proceso de atención a la diversidad.

Necesidades educativas son las necesidades de básicas de aprendizaje que abarcan tanto las herramientas esenciales para que aprenda (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) así como de sus contenidos básicos (conocimientos teóricos, prácticos valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Necesidades educativas especiales son el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, entre otros) que son precisos instrumentalizar para la educación de alumnos que por diversas razones, temporal o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y de integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela.

En el Capítulo II, se menciona la estructura de los Centros de Atención Múltiple, institución educativa que ofrece Educación Básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, que por sus características no son susceptibles de integración a escuela ordinaria o que están en proceso de dicha integración, así como para aquellos alumnos integrados a la escuela regular que requieren de un apoyo especial complementario por presentar alguna discapacidad (motora y/o sensorial). También se hace mención de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, instancias técnico pedagógicas que brindan apoyos teóricos, técnicos y metodológicos, para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales -con o sin discapacidad- en el ámbito de las escuelas regulares; en ambas, instituciones se realiza o debe realizarse la evaluación psicopedagógica.

Finalmente el Capítulo III se refiere a los componentes de la evaluación psicopedagógica: se inicia con la Conceptualización de la misma, ofreciendo así un punto de partida para su desarrollo y generación de expectativas relativas al proceso evaluativo.

Los Enfoques que la sustentan son cuatro: el psicotécnico, conductual, de potencial de aprendizaje y de diagnóstico pedagógico, de ellos se toman elementos que integran al enfoque que apoya a la evaluación psicopedagógica frente a los programas y planes vigentes; el enfoque de potencial de aprendizaje, ya que es claramente constructivista y cognitivista, desde este enfoque la determinación de las ayudas necesarias para desarrollar el funcionamiento intelectual es lo más relevante.

Las Variables de la evaluación psicopedagógica suponen, en una primera fase, la recogida de información sobre el sujeto y su contexto y una segunda en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones entre ambos y las consecuencias de éste respecto al aprendizaje y desarrollo del alumno.

En los Métodos y técnicas de evaluación, se usan instrumentos que tradicionalmente se emplean para la recogida de información, sin embargo se recurre a la metodología observacional y cualitativa, ya que la información relevante es la que da cuenta de la relación entre las características del sujeto y las de los contextos donde éste se desarrolla.

La Toma de decisiones: tras la recogida de información relativa al alumno y a su contexto de desarrollo y aprendizaje, se debe llegar a formar un juicio sobre lo que está sucediendo y qué contribuye a esta situación, para así tratar de explicar cuales son las necesidades educativas del alumno que tienen que considerarse prioritarias para atenderlas y satisfacerlas. Y entonces adoptar determinadas decisiones educativas.

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

Cuando se conocen los conceptos básicos de la educación especial y la evaluación psicopedagógica, que tiene como finalidad analizar la situación del alumno y tomar las decisiones pertinentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese momento se cumple el objetivo de esta investigación el cual es proporcionar al docente herramientas que le ayuden a canalizar y ubicar de mejor manera a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en los servicios escolarizados o de apoyo.

## CAPÍTULO 1

### ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En nuestros días la educación ha ido adquiriendo gran relevancia teórica y práctica al tiempo que se han dado considerables progresos en la actitud de la sociedad, en el conocimiento teórico y en la organización de los servicios que demandan la atención educativa. Sin embargo, aparece aun fragmentada y carente de un marco comprensivo y de una orientación bien definida, quizá a la multidimensionalidad de su objeto de estudio y a la necesaria convergencia de otras disciplinas que tienen algo que aportar al respecto. Por tal motivo la descripción de una línea cronológica de la educación es dispersa en tanto no se defina un objeto de estudio, en este caso revisaré la educación especial que tiene como objeto de estudio la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales.

La educación es un hecho social que se remonta a la misma aparición del hombre, sin embargo para hablar de la educación especial me ubico a fines del siglo XVII. Este período estuvo dominado por el pesimismo y el negativismo. En la edad antigua se aceptaba como práctica habitual el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños; en la edad media y moderna era frecuente el rechazo y repulsión hacia estos sujetos. Sin embargo, aparecen intentos para remediar los problemas que padecían, especialmente me refiero a los sordomudos y a los ciegos.

En el siglo XVIII, el Psiquiatra francés Philippe Pinel (1745-1826) clasificó las enfermedades mentales e hizo adoptar para los pacientes tratamientos más humanos e intervino en el estudio de un caso clínico, “el salvaje de Aveyron” probablemente se trataba de un débil mental, pero gracias a los informes de Pinel, en el Instituto de Sordos de París se intentó la rehabilitación de subnormales.

En el siglo XIX, otro psiquiatra francés, Jean-Étienne-Dominique Esquirol, propone el término “Idiota” para los retrasados mentales y los define como seres que no han desarrollado sus facultades intelectuales, no son enfermos y no pueden recuperarse.

El cirujano inglés William Little elaboró la primera descripción de lo que hoy conocemos por parálisis cerebral, y en 1866 el médico británico John Langdon H. Down (1828-1896) dio nombre al Síndrome de Down y propuso la denominación de “mongolismo” para pacientes que suponía afectados de “degeneración racial”.

En 1898 Édouard Claparède (1873-1940), inicia en Ginebra en 1912 clases para la formación de niños retrasados y en 1914, en colaboración con el neurólogo François Naville, inician las primeras consulta médica-pedagógica destinada a establecer, a través del diagnóstico, criterios para la selección y clasificación de alumnos destinados a las clases especiales que ya fueron incorporados a la enseñanza pública.

En 1905 Alfred Binet, psicólogo francés (1857-1911) y Théodoro Simon psiquiatra francés (1873-1961) publican la primera escala de inteligencia dando origen al desarrollo de la moderna psicometría.

A continuación se presenta esquemáticamente el objetivo de la educación especial en las primera cuatro décadas del siglo XX.

- Divulgación de los trabajos psicométricos, aparecen las tendencias dinámicas y destaca el valor de la higiene mental. Los juristas siguen estas orientaciones creando tribunales especiales de menores.
- Se abren los primeros centros de reeducación para delincuentes infantiles. Surgen hogares para niños y aumentan las escuelas especializadas en enseñanza individualizada.
- Se fundan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos, psicólogos y asistentes sociales que trabajan en

equipo. Se van abandonando los estudios y métodos unifactoriales, dando paso a los enfoques multifactoriales.

- Se crean las agrupaciones de padres de los alumnos. Debido a estos enfoques, surgen modelos que facilitan el acercamiento, comprensión y tratamiento de dificultades del niño en el marco familiar, escolar y social.
- Se generalizan los métodos psicoterapéuticos, especialmente la terapia basada en la interpretación de juegos.
- Se incrementan progresivamente la atención a ciegos y sordomudos en residencias especiales, iniciándose a fines del siglo XX, en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, la institucionalización de los deficientes mentales, que se irá extendiendo a lo largo del primer cuarto de siglo XX a la mayor parte de los sujetos excepcionales. Esta época atravesada por una gran ambigüedad respecto al fenómeno de las diferencias individuales implica, por una parte, la tendencia a segregar a estos sujetos, pues se les consideraba una amenaza social, y por otra, la segregación se entendía como algo beneficioso para los propios sujetos excepcionales. Muchos de los principios vigentes hoy en educación especial fueron propuestos y desarrollados en este periodo, pero no siempre fueron aceptados por la sociedad, contrastando el optimismo de los pioneros con el pesimismo respecto de las posibilidades educativas de estos sujetos.

La historia de la educación especial en nuestro país aún no ha sido recopilada del todo. Sin embargo, ya se tienen algunos datos que permiten hacerse una idea de cómo ha evolucionado este servicio. En este trabajo intentaré establecer las principales etapas de esta historia, de acuerdo a la concepción de la educación especial y el enfoque de la atención educativa que se desprende de tales concepciones. Así, se pueden identificar tres periodos, en cada uno de los cuales predomina un enfoque de la educación especial:

- Etapa Biomédica (1868 - 1970)

En nuestro México, la atención en educación especial se inició en el siglo XIX. Fue el presidente Benito Juárez quien promovió la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial. En 1861 se fundó la Escuela Nacional para Sordos y en 1867 la Escuela Nacional de Ciegos. En 1943, con la creación de la Escuela Normal de Especialización se dio impulso definitivo a la educación especial. Y por primera vez en América Latina se hacía un esfuerzo por formar profesionalmente a los encargados de la educación especial, quienes actuaron como pioneros llevando esta inquietud a diversos lugares del interior de la república y el resto del continente. El propósito de crear escuelas especiales en el país era hacer llegar los beneficios educativos a aquellos sujetos que padecían secuelas de enfermedades que afectaban su desenvolvimiento normal.

La estrategia educativa estaba marcada por el modelo médico o terapéutico: diagnóstico de causas y síntomas de la enfermedad, prescripción de tratamiento correctivo o terapéutico, pronóstico de la evaluación de la patología y, en su caso restablecimiento del estado de salud o normalización, es decir, con la idea de que la causa y la solución de los problemas de la discapacidad estaba en el ámbito de la medicina, así, el problema educativo de estas personas se confundió en su problema de salud.

- Etapa Psicopedagógica (1970 - 1985)

A principios de los setenta, la educación especial recibió otro fuerte impulso con la creación de la Dirección General de Educación Especial que se ocupaba de coordinar las distintas modalidades de educación especial que se impartía entonces. Además en esta década, se crearon los servicios de atención de los educandos con problemas de aprendizaje, lo que incrementó notablemente los servicios ofrecidos por esa dependencia.

La concepción de educación especial de entonces, consistía en que las diferentes discapacidades tenían efectos importantes en el aprendizaje escolar y que ese era el objeto de trabajo de la educación especial.

Cabe mencionar a la profesora Odalmira Mayagoitia (1917-2004) como pionera de la atención psicopedagógica en nuestro país.

Durante los últimos cien años, el sistema de educación se expandió y consolidó con una preocupación de carácter biomédico. Sin embargo, en esta etapa se reconoció que el problema de las personas con discapacidad tenía muchas dimensiones que podrían ser atendidos por diversos medios. Así, se aceptó que las causas y efectos orgánicos de las atipicidades podrían ser atendidos por el sector salud, pero que el efecto de éstas en el aprendizaje escolar debía ser el objeto de trabajo de la educación especial. La salud dejó de ser el centro de atención del servicio educativo y en su lugar apareció el aprendizaje. Uno de los problemas que presentan los atípicos está relacionado con su desempeño en la escuela, es decir, que las diversas atipicidades se convierten en dificultades para el aprendizaje. El enfoque psicopedagógico de la educación especial se orienta a solucionar este problema.

- Etapa sociohistórica (1985 y se extiende hasta nuestros días)

En 1985, se da un importante cambio en la formación de los maestros de educación especial, hasta ese momento, para ser maestro especialista, primero había que hacerse maestro, lo que significaba que el que iniciaba su formación

como especialista ya poseía los principios psicopedagógicos necesarios para realizar la labor docente. Con el nuevo plan de estudios 2004 (vigente hasta la fecha) la formación pedagógica del futuro maestro especialista desaparece como requisito previo, sin embargo esta formación pedagógica aparece dispersa en diversos espacios del mapa curricular, básicamente en los laboratorios de docencia y en las asignaturas de contenidos de aprendizaje, teoría educativa, diseño curricular, tecnología educativa y otras. En cambio, en este plan se multiplican las materias y cursos de índole social. Independientemente de los efectos y virtudes del currículum, es claro que en él ya hay una preocupación que rebasa los ámbitos biomédicos y psicopedagógicos. Ahora, la función del maestro especialista no es restituir un estado normal de salud, ni tampoco capacitar al educando para el aprendizaje de los contenidos escolares, ahora el propósito es su *integración social*.<sup>1</sup>

En la primera mitad de los noventa se dan cambios significativos en la política educativa que impactaron seriamente a la educación especial y que vinieron a confirmar el enfoque de la formación de maestros especialistas. El acuerdo para la Descentralización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y, sobre todo, la estrategia de Integración Educativa. La nueva orientación de la educación especial que se contempla en dichos documentos, confirma el enfoque que se anunciaba en el plan de estudio.

El nuevo enfoque, como parte de una orientación de la política social de los gobiernos, se ha orientado a fomentar la integración y la participación social de todos, especialmente de los grupos marginados, vulnerables o en situaciones de riesgo. Desde este punto de vista, la solución del problema va más allá de la escuela: Se trata de buscar una igualdad, no tanto en sus aptitudes y capacidades sino en la oferta de oportunidades, se reconoce que para que los grupos de personas con necesidades educativas especiales tengan igualdad de oportunidades es necesario que reciban un trato diferente. Como parte de la política social, la educación debe reflejar esos propósitos a través del desarrollo de estrategias que propicien una igualdad de

---

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial, SEP, México. 2004. p.144.

oportunidades para aquellos que menos tienen acceso a ellas. Precisamente, la estrategia de integración educativa tiene este propósito. Esto no significa que el maestro especialista deba tratar a sus alumnos de la misma forma en que trataría a cualquiera, sino darle la atención que se requiera para darles igualdad de oportunidades en su desarrollo individual y social. En otras palabras, la estrategia social exige a todo educador trabajar con las personas con discapacidad dándoles y exigiéndoles lo necesario para que sus oportunidades de desarrollo personal se equiparen con las de los demás.

## 1.1 EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación es entendida como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que esta particularmente destinado” .<sup>2</sup>

Desde este punto de vista la educación como una instrucción a la vida social, como una responsabilidad del sujeto por adaptarse no a un sistema sino a un grupo parte del sistema parece ser un enfoque demasiado reducido, pero creo fielmente que es la base de la construcción y desarrollo del proceso educativo, no a una situación de dominación, represión y subdesarrollo. La adaptación no es una condición inmóvil para el sujeto, al contrario el adaptarlo supone movimiento en el pensamiento y en el actuar humano. La adaptación al medio será de acuerdo a nuestras capacidades.

La educación especial es un medio para lograr esta adaptación de los sujetos por tal motivo resulta tan importante, el rol que juega en nuestro sistema educativo ya que de ella depende la integración del 10% de nuestra población a la sociedad; probablemente no todos de una forma productiva pero si de una manera autónoma como individuos dignos e íntegros al incrementar sus capacidades.

A continuación se enuncian algunas de las definiciones de educación especial con la finalidad de apreciar un objetivo general de la misma: ser una modalidad de la educación que busca integrar al sujeto a la sociedad.

Educación especial. Modalidad educativa que se refiere a las estrategias didácticas y métodos de acercamiento a la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales.

---

<sup>2</sup> Durkheim, Emilio, *Sociología y educación*. Colofón, México, 1959. 197 p.

“La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible, en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad”.<sup>3</sup>

“El término de educación especial se ha utilizado para designar un tipo de educación diferente de la ordinaria. Se constituyó como un sistema paralelo a éste y estaba dirigida a aquellos alumnos que tenían un cierto déficit que les hacía parecer como diferentes del resto de los alumnos considerados normales”.<sup>4</sup>

“La modalidad de educación especial ha sido la instancia encargada de atender la demanda educativa de las personas que por alguna razón no logran ingresar a la escuela regular, principalmente de la población que presenta algún signo evidente de discapacidad”.<sup>5</sup>

“La educación especial dio atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales”.<sup>6</sup>

“La educación especial puede definirse como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra) específica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados como sujetos /excepcionales/ bien

---

<sup>3</sup> Ley General de Educación. Título primero. Capítulo VII, fracción primera, España. 1970

<sup>4</sup> “Profesor de educación especial”. abril 2005. [http://www.ingreso.unsl.edu.ar/carrera/fch/educ\\_especial.html](http://www.ingreso.unsl.edu.ar/carrera/fch/educ_especial.html) (25 noviembre 2007).

<sup>5</sup> Ramírez, Z. Yolanda. “la reorientación de las practicas de los profesionales en educación especial”. Marzo 2005. <http://www.educar.jalisco.gob.mx/11reorie.html>. (marzo 2008).

<sup>6</sup> “Educación especial”. Enero, 2005. [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_3475\\_educacion\\_especial](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3475_educacion_especial). (22 de mayo de 2005).

en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico-sensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente”.<sup>7</sup>

“Tratamiento de las diferencias individuales a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, las adecuaciones de los métodos y de los recursos en cada caso concreto según las necesidades especiales”.<sup>8</sup>

“Cualquier respuesta que teniendo en cuenta a las características que están influyendo en el niño con una situación problemática, le ayudan a conseguir el máximo desarrollo acorde con sus posibilidades”.<sup>9</sup>

Como podemos observar las definiciones varían de acuerdo al origen, a la etapa de la educación especial en que fueron concebidas, a las discapacidades atendidas, etc. Sin embargo como se mencionaba anteriormente responde, a una modalidad de la educación que busca la integración de los sujetos.

---

<sup>7</sup> Garanto. A. Jesús, *Comprender las habilidades sociales en la educación*. FUNDEC. España. 1984.

<sup>8</sup> Toledo, *América latina: la gerencia de la estabilización y del crecimiento en los periodos de crisis*. septiembre, 1991.

<sup>9</sup> Puigdellivol, I., *Educación especial en la escuela integrada*, Graó, Barcelona, 1998

## 1.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En el año de 1994, en Salamanca, España, la UNESCO emitió una lista de recomendaciones para producir avances de la integración educativa, se propusieron estrategias globales de educación, asignación de mayores presupuestos para la mejora de los sistemas educativos nacionales, establecimiento de políticas y leyes a favor de la misma, así como el fomento de la participación de padres de familia. Se propuso a la comunidad internacional: “la defensa de la educación integradora, apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de personas con necesidades educativas especiales, además de reforzar la cooperación técnica y el intercambio a este nivel, mejorar la formación del profesorado en cuanto a necesidades educativas especiales y a recaudar mayores fondos para lograrlo”<sup>10</sup>

En el informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales: Acceso y Calidad. Se proclama:

- Todos los niños de uno y otro sexo tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, que deberán integrarlos en una

---

<sup>10</sup> Frola, R. Patricia, *Un niño especial en mi aula*, Trillas, México.

pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus múltiples necesidades.<sup>11</sup>

- Las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

México, después de firmar la Declaración de Salamanca sobre integración educativa adquiere un compromiso más formal respecto a la respuesta educativa que ofrece en esta modalidad de la educación y siguiendo con las recomendaciones hechas por la UNESCO, se inicia una serie de reformas y actualizaciones de diferentes elementos que posibilitan esta respuesta, uno de ellos es el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

En este se define a la integración educativa como: “el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”.<sup>12</sup>

Dentro del programa la integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

- a) La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

---

<sup>11</sup> *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*.1994. [http://unesco.org/educacion/pdf/SALAMA\\_S.pdf](http://unesco.org/educacion/pdf/SALAMA_S.pdf). (octubre 2007).

<sup>12</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, SEP, México, 2002, 44p.

b) Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.

c) La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.

d) Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.

Las condiciones básicas para que la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales pueda ocurrir de manera efectiva son las siguientes: sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general; actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como al de otros niveles educativos, para promover cambios en sus prácticas; responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentan, y brindar a los alumnos y las alumnas con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios.<sup>13</sup>

Para propiciar estas condiciones es necesario entender primeramente a la integración educativa como concepto administrativo que nos dice que la educación se ofrece a todos los alumnos sin distinción de capacidades en los centros regulares. Es forzoso, de algún modo, revisar sus alcances y limitaciones:

El sistema conceptual donde se ubica, un concepto sólo se puede conocer si se conoce su dominio de aplicación, esto es, sus límites. El dominio de aplicación del término integración educativa está determinado por aquellos

---

<sup>13</sup> Op. Cit., p. 32

elementos que son solidarios a su esencia, que limitan con su propio contenido cognoscitivo de aquel, y por lo tanto, a un mismo sistema conceptual.

Los elementos que constituyen el sistema conceptual donde se inscribe la integración educativa son: integración, normalización, sectorización, integración educativa e integración escolar.

La integración es un término que se utiliza regularmente para hablar del “proceso que permite maximizar la interacción entre menores de la misma edad sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos”.<sup>14</sup>

Este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización.

La normalización sin lugar a dudas es el principio fundamental que a nivel filosófico-ideológico sostiene la integración.

A pesar de la confusión terminológica que este concepto acarrea se considera posible definirla “situando lo normal en las relaciones de la otra gente hacia las personas con discapacidad, esto es, la normalización no es un objetivo a lograr en las personas con discapacidad, sino con la gente que las rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sea lo más normal posible. De un trato común”.<sup>15</sup>

En este sentido, la búsqueda de la normalización, se realiza en las condiciones, que posibilitan o imposibilitan que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posibles, las consideradas como habituales en la sociedad (Bengt Nirje citado por Sanz del Río, 1985). La importancia de este principio radica en la idea de que “cuando los tratamos (a

---

<sup>14</sup> Morales, Sofíaleticia (s/f), Reflexiones en torno a la integración de los menores con discapacidad, s/l.

<sup>15</sup> Van Steenlandt, Danielle. *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. 1991.

la persona con discapacidad) por su discapacidad, lo enseñamos a ser un discapacitado, le transmitimos nuestra concepción discapacitante de la discapacidad".<sup>16</sup>

La normalización encuentra en la sectorización uno de sus vehículos de concreción, ya que permite que la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su medio familiar.

La sectorización significa descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieran, en este sentido se plantea la desinstitucionalizar a los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar al interior de las mismas atención a las personas con discapacidad.

La integración de los menores con discapacidad en la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración educativa, sin embargo es necesario aclarar que no toda inclusión de un niño con discapacidad en la escuela regular implica la integración educativa, ya que para que se de ésta debe cubrir dos requisitos: el menor de edad tiene que presentar necesidades educativas especiales y su atención estar apoyada por el personal de educación especial.

Este tipo de integración puede desarrollarse en diferentes niveles:

- La integración física que consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad.
- La integración funcional que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas.

---

<sup>16</sup> Guajardo, R. Eliseo. *Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe*, Ponencia para el III Congreso Iberoamericano de Educación Especial. México. 1998.

- La integración social que refleja el acercamiento psicológico y social entre dos grupos.
- La integración civil en donde las personas con discapacidad adquiere los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.

La integración escolar, entendida de esta manera, se configura en una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el proceso de atención a la diversidad, conocido en el contexto nacional como integración educativa.

### **1.3 NECESIDADES EDUCATIVAS**

Previo a definir el concepto de necesidades educativas debemos considerar el concepto de necesidades básicas de aprendizaje que contextualiza al sujeto que presenta necesidades educativas y necesidades educativas especiales.

El concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje permite superar enfoques fundamentales centrados en perfeccionar y ampliar la oferta educativa por una visión que otorgue mayor énfasis en la clasificación de las demandas y en la evaluación de los resultados. Igualmente amplía la tradicional concepción de educación básica en relación al objetivo de asegurar una escolaridad mínima para la población ente 6 y 14 años. Las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda la vida. Las demandas en consecuencia, se ponen de manifiesto tanto en niños como en jóvenes y adultos de maneras diferenciadas no tan solo según edades sino que también según contextos socioeconómicos, políticos y culturales. La satisfacción de necesidades básicas debe ser entendida en un sentido dinámico; es decir, como piso de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural.

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para que ello ocurra (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como sus contenidos básicos (conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Desde este concepto las necesidades básicas de aprendizaje se pueden traducir en necesidades educativas que deben, a través del ámbito educativo, encontrar satisfacción.

Las necesidades educativas se plantean de este modo: qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, cómo, en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando el sujeto no puede acceder a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y presenta un déficit respecto a sus semejantes, se traduce este déficit en necesidades educativas especiales.

## 1.4 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Durante la década de los años 70 cobró fuerza este concepto que hoy se considera clave en el mundo educativo y particularmente en educación especial. Con el término necesidades educativas especiales (NEE) me refiero al: “conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, entre otros) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diversas razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y de integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela”.<sup>17</sup>

Este nuevo concepto contribuía a una nueva percepción de la educación de los alumnos con dificultades de distinto tipo en su proceso de aprendizaje, alumnos que habitualmente eran considerados a partir de su deficiencia. Se rompía así con la tendencia derivada de lo que se podría denominar el modelo nosológico aplicado a la educación: “aquel que procuraba la clasificación de los alumnos con dificultades según el tipo de deficiencia, para estudiar, a partir de ella, los procedimientos más adecuados para su educación. Se trataba de un modelo que hizo importantes aportaciones a la propia pedagogía a través de la educación especial, pero que la experiencia y los planteamientos educativos actuales conducen a superar”.<sup>18</sup>

Efectivamente la investigación en psicología evolutiva y la que se ha realizado hasta ahora sobre la intervención educativa con alumnos deficientes, da a entender que el desarrollo de estos alumnos no es esencialmente diferente del que apreciamos en alumnos no afectados. Además las características personales y evolutivas de estos alumnos no se explican, solo ni fundamentalmente por el déficit que les afecta sino por el conjunto de

---

<sup>17</sup> Informe Warnok, 1978 en *Antología de Educación Especial*, Secretaría de Educación Pública, México. 2000.

<sup>18</sup> Monereo, C. *Avaluació del tractament de la diversitat als llibres de text*. CCIE Barcelona 1988.

elementos que intervienen en su desarrollo (estimulación familiar, adecuación de la escuela, aceptación social del entorno, entre otros.) de una manera parecida a como intervienen los elementos mencionados en el desarrollo de las personas no afectadas.

Al no equiparar el concepto de NEE con el de déficit no se intenta negar la presencia de éste ni su influencia, lo que sería altamente contraproducente. Pero si se pretende dejar bien en claro que las necesidades del alumno no se explican solo por el déficit y que, en la medida en que la intervención educativa es adecuada, se pueden cubrir e incluso reducir sensiblemente.

Así entendidas las NEE no son una característica intrínseca al alumno, sino que surge de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, sobre todo en los ámbitos que asumen prioritariamente funciones educativas: el familiar y el escolar.

## 1.5 EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS

A diferencia de cómo es entendido tradicionalmente el concepto de diagnóstico, la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos se convierte en un proceso más amplio, imposible de limitar a la descripción de su situación personal.

La evaluación vista como un factor implícito en la actividad educativa, y entendida como una observación continua del proceso de los alumnos, justifica la previsión de unas actividades y de unos momentos específicos para concretar esta evolución de una manera más completa y sistemática. Esta evaluación comprende dos objetivos:

- Valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, y paralelamente,
- Valorar la adecuación de la metodología de trabajo utilizada.

En el segundo objetivo se perciben los paralelismos existentes entre la actividad de adecuación curricular que habitualmente ha de asumir la escuela para trabajar a partir de un currículo abierto, y las adecuaciones más específicas que es preciso elaborar para responder a las NEE de los alumnos. Esencialmente la evaluación de NEE responde a los dos objetivos antes mencionados para la evaluación del currículo. La diferencia radica en el grado de especificidad y por lo tanto de especialización que requieren los procedimientos empleados, sin embargo con ellos debemos llegar a los mismos puntos: la constatación explicativa del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno y a la valoración que permita optar por la metodología más adecuada para facilitarlos. En este punto la evaluación como proceso continuo, requerirá en una de las fases del proceso, la intervención de un mayor número de especialistas para poder elaborar una evaluación psicopedagógica que contemple más aspectos del alumno. Según Landivar, 1994, las fases de este continuo son:

Primera fase.- la evaluación tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de características más relevantes de los alumnos del grupo-clase en su conjunto. Cuando determinadas dificultades de aprendizaje se perciben en un número significativo de alumnos (5%) parece muy pertinente pensar que se debe profundizar en esta fase de la evaluación, ya que es posible que identificando las deficiencias de nuestra metodología y corrigiéndolas se atenúen considerablemente las dificultades de aquellos alumnos y que a la vez mejore el aprendizaje del resto del grupo.

Segunda fase.- es posible que las acciones derivadas de la fase anterior no cubran las necesidades de todos los alumnos, las causas pueden ser: que las dificultades de un determinado alumno sean más específicas de lo que se esperaba. Que aunque se trate de dificultades originadas en parte por las inadecuaciones metodológicas, estén tan arraigadas en el alumno que requieran acciones más específicas. En este punto surge la necesidad de proceder a un análisis más individual y centrado en las características del alumno, e incluso en la necesidad de utilizar estrategias que quizás no sean adecuadas para el grupo en conjunto, pero que deben ser dirigidas específicamente al alumno en cuestión. Hasta aquí el maestro puede realizar, sin apoyo específico, estas modificaciones a su metodología.

Tercera fase.- la intensidad con que se manifiestan las dificultades de determinados alumnos o el hecho de que se presenten asociadas a un déficit particular (sordera, ceguera, deficiencia mental, trastornos motores o perturbaciones afectivas) puede requerir de un apoyo particular no sólo en el proceso de adecuar al currículo a las NEE del alumno, sino en el mismo proceso de su evaluación. A este se le denomina tercera fase donde la evaluación sigue la misma estructura que en las anteriores fases en la que debemos evaluar las necesidades del alumno y derivar de ellas nuestra actuación a partir de la adecuación curricular. Pero su desarrollo requiere el

actuación a partir de la adecuación curricular. Pero su desarrollo requiere el uso de medios más específicos y también apoyo de profesionales calificados.<sup>19</sup>

La función del profesor en la evaluación de NEE y particularmente en la tercera fase es imprescindible ya que es el quien informará sobre la apreciación de dificultades de aprendizaje, en el proceso de integración social y su relación con el grupo. Posibilidades del alumno en las diferentes áreas del currículo y sobre sus respuestas a diferentes procedimientos de enseñanza-aprendizaje

---

<sup>19</sup> Garrido, L. Jesús, *Cómo programar en educación especial*, Editorial Escuela Española, España, 1994.194 p.

## 1.6 APOYO PSICOPEDAGÓGICO O EDUCACIÓN ESPECIAL

En la tercera fase, una vez concluida la evaluación de NEE, en la toma de decisiones, el equipo que intervino deberá de contemplar con cuál instancia se apoyará para lograr la integración educativa de un alumno. Por lo tanto se contemplarán las instancias existentes:

De apoyo psicopedagógico: los alumnos que necesitan apoyo psicopedagógico son aquellos con problemas de aprendizaje que “tienen deficiencias en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje oral o escrito. Se manifiesta en dificultades al escuchar, pensar, hablar, escribir, usar la ortografía y resolver problemas aritméticos (entre otros), no se incluyen problemas visuales, auditivos, motrices, retraso mental, problemas emocionales y de privación ambiental”.<sup>20</sup> Por otra parte, la finalidad del apoyo psicopedagógico, es brindar al alumno con problemas de aprendizaje aquellos elementos que requiera, dentro del aula y el hogar, tendientes a fortalecer procesos psicológicos y subsanar deficiencias académicas que sean necesarias para su mejor desempeño.

Las finalidades generales del apoyo psicopedagógicos son: Detección, prevención, atención y /o canalización de problemas psicopedagógicos que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o en el desarrollo integral del educando.

De educación especial.- los alumnos que requieren educación especial, son aquellos “cuyo desarrollo cognoscitivo y sensorial, cuyas dificultades de aprendizaje y de ajuste social dificultan, con respecto al medio en que viven, su independencia personal, económica y social así como su integración educativa,

---

<sup>20</sup> Cueli, José, *Valores y metas de la educación en México*, SEP/Ediciones de La Jornada. México, 1992.

laboral y social (problemas de percepción, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, afasia de desarrollo, etc.)”.<sup>21</sup>

La educación especial tiene por finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a las personas con deficiencia o inadaptación para su incorporación, tan plena como sea posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles a la sociedad. Por lo tanto las finalidades generales de la “educación especial se pueden concretar en: lograr un máximo desarrollo de las capacidades, integrar la personalidad global y preparar al sujeto para su incorporación a la vida laboral”.<sup>22</sup>

La mención de los conceptos básicos de la educación especial proporciona una idea bastante clara del desarrollo de esta modalidad educativa, así como la aplicación de cada concepto. Esto es de vital importancia para el tema a tratar, la evaluación psicopedagógica, ya que conceptos como Integración Educativa y Adecuaciones Curriculares son el fin último de esta evaluación. En el siguiente capítulo se describen las características generales de los servicios con los que cuenta la Educación Especial para lograr sus objetivos: Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centro de Atención Múltiple (CAM).

---

<sup>21</sup> Op. Cit, Cueli, José.

<sup>22</sup> Díaz, O. María, *¿Educación especial o apoyo psicopedagógico?*, 2004, <http://www.latarea.com>, 5 noviembre 2007.

## CAPITULO 2

### SERVICIO DE APOYO Y SERVICIO ESCOLARIZADO

El trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y del Centro de Atención Múltiple (CAM) nacen fundamentalmente como producto de reflexiones internacionales acerca del trabajo de Educación Especial, “Declaración de Salamanca y marco de acción para las n. e. e.”.<sup>23</sup> y de una serie de replanteamientos teórico-curriculares que se han generado en educación, de los cuales se le ha otorgado base legal en la Ley General de Educación: Artículo 41. Aquí se hace hincapié de la necesidad de integrar y atender a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, así como orientar a padres y maestros.

Partiendo de esto, los servicios de educación especial como modalidad de la educación básica se clasifican en:

- SERVICIOS DE APOYO

Son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades que integran alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a aquellos que presentan discapacidad y / o aptitudes sobresalientes. Asesoran a los docentes, orientan a la familia y atienden directamente a los alumnos con NEE en caso de ser necesario.

- SERVICIO ESCOLARIZADO

Su tarea es ofrecer atención educativa a alumnos y alumnas de 45 días de nacidos a 20 años de edad que presentan NEE y requieren apoyos altamente significativos. También ofrece formación para el trabajo a alumnos con discapacidad.

---

<sup>23</sup> *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*.1994. [http://unesco.org/educacion/pdf/SALAMA\\_S.pdf](http://unesco.org/educacion/pdf/SALAMA_S.pdf). (octubre 2007).

## 2.1 UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

En el Plan Nacional de Desarrollo en el apartado de Educación Especial se destaca a la USAER como: “ un recurso para mejorar a corto plazo la atención a la población con discapacidades y estimular una relación más eficaz entre la Escuela Regular y los centros de Educación Especial que presten servicio a niños con discapacidades. Estas unidades estarán integradas por Maestros especialistas, Psicólogos y Técnicos, que conformarán un equipo itinerante (laborando en las escuelas regulares) responsable de atender sistemáticamente a los Maestros, los niños con necesidades educativas especiales y las familias de estos, en un número limitado de escuelas se dará prioridad a los planteles cuya población tiene menos acceso a centros especializados de atención”.<sup>24</sup>

En esta nueva modalidad USAER reúne a: Unidad de Grupos Integrados A y B, Centros de Atención y Prevención Preescolar, Escuelas de Audición y Lenguaje, Escuela de Alteraciones Neuromotoras, Centros Psicopedagógicos y Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes mientras que los Centros de Intervención Temprana, Centros de Capacitación Laboral, Autismo y Escuelas de Deficiencia Mental, fueron denominados Centros de Atención Múltiple.

### 2.1.1 SERVICIO DE APOYO

La USAER es la “instancia técnico pedagógica que brinda apoyos teóricos, técnicos y metodológicos, para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales -con o sin discapacidad- en el ámbito de la escuela regular”.<sup>25</sup> Este programa ofrece, además, orientación a padres de familia y asesoría a maestros de grupo regular desde un sentido colaborativo con el fin de hacer un esfuerzo conjunto en bien de los educandos.

---

<sup>24</sup> *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México.1995.

<sup>25</sup> Secretaría de Educación Pública, *Manual operativo de USAER*, SEP, México, 1999.

No obstante de que las unidades están adscritas a un centro escolar, cuentan con una estructura propia que les permite funcionar de una manera sistematizada. Los aspectos que a continuación se enuncian ofrecen un panorama del servicio que ofrecen:

Objetivo	Atender a los alumnos de educación inicial y básica con necesidades educativas especiales, favoreciendo desarrollo integral y su permanencia en la escuela regular.
Población	Alumnos de Primaria Regular de 1º a 6º grado o hasta los 12 o 14 años de edad que presenten dificultad en el aprendizaje de los contenidos escolares.
Equipo multiprofesional	Maestro de Aprendizaje, Maestro de Comunicación, Psicólogo, Trabajador Social, Secretaria y Director.

La USAER, como su nombre lo indica, se encuentra físicamente al interior del funcionamiento de las escuelas de educación básica e inicial. La unidad es una instancia técnico-operativa que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos-metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de educación regular, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar. La USAER atiende a 4 escuelas regulares. En cada una de las escuelas están uno o dos maestros de apoyo en forma permanente y el equipo itinerante (psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social) participa activamente un día por semana en cada escuela.

El quinto día de la semana regresan a la escuela que requiera más atención del servicio.

En el ciclo escolar 1996-97, el servicio de USAER amplió su cobertura a los alumnos de preescolar, esto debido más a la demanda que a la implementación formal. Asimismo, el programa para alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), se incorpora a este esquema.

## 2.2 CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

Respondiendo de igual forma a lo establecido en el artículo 41 de la Ley General de Educación, el Centro de Atención Múltiple es la “institución educativa que ofrece Educación Básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, que por sus características no son susceptibles de integración a escuela ordinaria o que están en proceso de dicha integración, así como para aquellos alumnos integrados a la escuela regular que requieren de un apoyo especial complementario por presentar alguna discapacidad (motora y/o sensorial)”.<sup>26</sup>

### 2.2.1 SERVICIO ESCOLARIZADO

Los CAM ofrecen un servicio escolarizado y están organizados como una escuela primaria regular, es decir cuentan con un edificio propio, plantilla docente estructurada, sociedad de padres de familia, proyecto escolar definido. Por estas razones las características de los centros son más específicas que las de una USAER. Ya que ellas se encuentran inmersas en las escuelas regulares.

Sin embargo también se pueden apreciar los aspectos más generales en el siguiente cuadro.

Propósito	Proporcionar educación básica a los alumnos que presenten NEE, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso al currículo. Propiciar el desarrollo integral de los alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual, sensorial o motora, mediante el trabajo interdisciplinario para favorecer su integración
-----------	--

<sup>26</sup> Secretaría de Educación Pública, *Manual operativo del CAM*, SEP, México, 1999. 41 p.

	<p>escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.</p> <p>Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con NEE para propiciar su integración familiar y social,</p>
Población	Niños y niñas de 45 días de nacidos hasta los 20 años de edad.
Equipo multiprofesional	Está conformado hasta por 8 maestros de grupo, 2 maestros de taller, un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, niñeras, intendente, velador, secretaria y director

En estas escuelas los niños reciben atención escolarizada basándose en el currículo vigente del nivel educativo correspondiente haciendo las adecuaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades básicas y educativas de aprendizaje. Aun en estas escuelas asisten alumnos que podrían estar integrados en las escuelas regulares, pero por falta de sensibilización en la comunidad y tranquilidad de los padres de familia, prefieren que sus hijos continúen dentro de los CAM. Esta situación originó que los criterios de ingreso se hicieran más rígidos provocando actualmente que se abuse de los mismos.

CRITERIOS DE INGRESO	
Que el niño:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente un retraso psicomotor significativo, la atención entre más temprano sea es mejor.</li> <li>• Exprese sus sentimientos y necesidades por medio de conductas simbólicas y no simbólicas.</li> <li>• Solicite ayuda cuando lo requiera.</li> <li>• Se desplace solo o con ayuda mínima.</li> <li>• Un déficit de funcionamiento intelectual y una disminución significativa en dos o más áreas de Destrezas Adaptativas.</li> </ul>

El CAM como institución que ofrece escolarización a demandantes en edad escolar, actualmente abarca los niveles educación básica, como son preescolar y primaria, sin embargo también proporciona orientación específica a padres de familia para una educación inicial.

Describo brevemente características de los diferentes niveles que atiende este servicio desde la perspectiva de la educación especial, no demeritando el apoyo y servicio que se ofrece en las USAER, ya que este servicio es mucho más concreto pues trabaja con problemáticas bien ubicadas.

Educación inicial.- las experiencias importantes se viven a lo largo de toda la vida, las primeras contribuyen de manera definitiva a formar la personalidad de los individuos, su manera de vincularse con el mundo, construirlo y asimilarlo. Por tal motivo es necesario atender de una manera sistemática tal momento de la infancia. La labor sistemática no puede limitarse a una atención de apoyo, sino debe ser eminentemente educativa. Los profesionales del CAM extienden su atención en este rubro, a través de la orientación a los padres de familia y de la escolarización para favorecer la formación integral de los niños desde su nacimiento hasta su ingreso a preescolar.

Educación preescolar.- es la educación institucionalizada que se proporciona en la etapa anterior al ingreso de la educación primaria y se entiende como la instancia capaz de facilitar y promover el crecimiento y desarrollo global del niño, favoreciendo su autonomía e identidad personal, su socialización, su forma de expresión creativa a través del lenguaje y del pensamiento. Esto permitirá al niño adquirir aprendizajes formales considerando su nivel de desarrollo intelectual, motor, físico, emocional, sensorial y afectivo con base en la propuesta metodológica vigente.

Educación primaria.- es la educación institucionalizada que pretende desarrollar las siguientes áreas en el alumno: la socialización, la adquisición de aprendizajes instrumentales, como son: lengua oral y escrita, la lógica matemática, también el progreso hacia la autonomía personal. Siendo la institución que ofrece esta educación a la población que por sus características particulares no está integrada en la escuela regular y requiere de la realización de ajustes o adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presenten los demandantes para el logro de los propósitos antes mencionados.

Desarrollo de habilidades para el área laboral.- los CAM se encargarán de potencializar las habilidades de los alumnos que presentan alguna discapacidad permanente, con la finalidad de favorecer su integración a la sociedad mediante la inserción laboral para así producir una autosuficiencia personal parcial o total.

Para la población escolarizada regular los CAM prestan atención complementaria, que es de carácter prioritario y tiene como propósito:

- Brindar la atención al alumno por medio del programa oficial, efectuando las adecuaciones curriculares pertinentes para que pueda obtener la respuesta educativa que demanda de acuerdo a sus NEE (sistema de comunicación alterna, desarrollo de habilidades motoras y de socialización.)

- Apoyar al docente planteando estrategias que optimicen el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Orientar a los padres de familia para que participen activamente en el proceso educativo de sus hijos.

Al momento de recibir algún servicio de educación especial ya sea de apoyo o escolarizado, se realiza una Evaluación Inicial que abarca diferentes aspectos del desarrollo del alumno. Esta pretende detectar necesidades educativas especiales que requieran apoyo psicopedagógico o educación especial. Las evaluaciones iniciales, generan información relevante para el tratamiento de los alumnos. Tanto en los CAM como en las USAER la Evaluación Inicial la realizan los docentes de aprendizaje en conjunto con los equipos itinerantes. En este capítulo se mencionaron las características generales de los servicios de apoyo y escolarizados, sin referirse a la Evaluación Inicial que se denominará posteriormente Evaluación Psicopedagógica, ya que ésta es el tema principal del tercer capítulo donde se mencionan ampliamente todas sus características y alcances como instrumento global en el proceso de detección de necesidades educativas especiales en los servicios de educación especial.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Ver Anexo 2 Propuesta del instrumento para recopilar la información de la evaluación con base al enfoque multidimensional organización del documento. Se muestran los formatos de las Guías de Observaciones y Evaluación Inicial, contenidas en el manual operativo de los CAM.

## CAPÍTULO 3

### EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

#### 3.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y FIN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Antes de conceptualizar o definir lo que es la Evaluación Psicopedagógica, es pertinente pensar en la palabra Evaluación, qué se entiende por la acción de Evaluar.

Según Stufflebeam en su análisis sobre dicho término, "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",<sup>28</sup> y que como proceso requiere mucha más atención al recopilar la información. También al clarificar y proporcionar una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados. Esto tiene todo sentido si al hablar de evaluación en el contexto escolar pretendemos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por tal motivo se debe pensar en los alumnos como personas en edad de crecimiento, maduración y formación de su identidad, por tanto implica que la evaluación debe ser justa y sin la intención de etiquetar.

La forma de entender la Evaluación Psicopedagógica debe de ser coherente con una determinada manera de concebir la Intervención Psicopedagógica en su conjunto ya que constituye unos de los aspectos fundamentales de dicha intervención. Pérez Juste y García Ramos (1989) entienden que la Evaluación Psicopedagógica es "el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de información de calidad sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido".<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Stufflebeam, D. L. *Evaluación sistemática*. Madrid. Paidós. España. 1989

<sup>29</sup> Pérez Juste, J. R. *Recogida de Información en el diagnóstico pedagógico*. Revista de orientación pedagógica BORDÓN, 1990. 17-30 p.

Se entiende la Evaluación Psicopedagógica como el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

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

También debemos de tener en cuenta qué evaluar (contenido), cómo evaluarlos (métodos e instrumentos) y cuándo evaluar (toma de decisiones). Todo esto se explica más adelante, sin embargo es necesario comentarlos brevemente.

Así pues, respecto a qué evaluar se establece que ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye como una situación susceptible de

valoración, la evaluación debe prestar atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacción aula-alumno, aula-alumno-profesor, para así tomar decisiones formativas al momento de relacionarlos con los resultados.

Desde este punto de vista del objeto central de la evaluación que son las necesidades educativas y que según Verdugo (1995) dichas necesidades pueden entenderse como el resultado de la interacción entre las variables individuales, las que se refieren al alumno (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 de los sistemas familiar y comunitario.

En lo que se refiere al cómo de la evaluación esta se centra en procedimientos y técnicas. En las instituciones educativas, donde se intente responder a la diversidad, deben propiciarse cambios en los procedimientos tradicionales, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y empleando diversos procedimientos que permitan valorar los logros del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el cuándo evaluar, como sabemos, se debe llevar a cabo de acuerdo al objeto que se evalúa, en lo que se refiere a temporalidad, la frecuencia con que se realice la dará el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación procurará un carácter formativo y progresivo, de ahí la importancia de la valoración inicial como punto de partida de la planificación escolar del ciclo y de las unidades didácticas.

### 3.2. ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Según Vidal y Manjón (1992) podemos decir en la Evaluación Psicopedagógica se pueden distinguir cuatro grandes enfoques: “Enfoque Psicotécnico, Enfoque Conductual, Enfoque del Potencial de Aprendizaje. Enfoque del Diagnóstico Pedagógico”.<sup>30</sup>

Rivas (1988) 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”. Con base en esto se busca contar con opciones para enfrentar la variabilidad de necesidades educativas y necesidades educativas especiales.

#### 3.2.1. ENFOQUE PSICOTÉCNICO

Este enfoque tiene como procedimiento básico la aplicación de test estandarizados y está compuesto por los siguientes elementos básicos:

TEORÍAS Y PRINCIPIOS:	<ul style="list-style-type: none"><li>• La aplicación de los tests ha de entenderse como un experimento científico.</li><li>• La inteligencia es un conjunto de aptitudes.</li><li>• Las capacidades humanas son estables y consistentes, y se pueden representar en forma de Coeficiente Intelectual (CI) o de niveles de desarrollo.</li><li>• La evaluación para ser objetiva debe ser</li></ul>
-----------------------	---

<sup>30</sup>Vidal, G. Jesús y Manjón, G. Daniel. *Evaluación e Informe Psicopedagógico* Vol. 1. Madrid: EOS. España.1992. 470 p.

	<p>cuantitativa. La conducta es considerada como un rasgo y debe entenderse como manifestación indirecta de variables subyacentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El análisis se realiza sobre unidades morales y no moleculares. Es decir, se toman unidades amplias de análisis.</li> <li>• La evaluación debe ser normativa. De esta manera, en este enfoque previamente se deben construir las normas grupales que se van a tomar como referencias.</li> <li>• La referencia debe acercarse además a normas o dominios, en el sentido de graduación de las tareas en función de la dificultad.</li> <li>• La referencia puede tomarse como normas o criterios significativos en el logro de determinadas conductas.</li> <li>• El examen será de características deductivas</li> </ul>
<p>PROCEDIMIENTOS FRECUENTES</p>	<p>En las fases de la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogida de información: se suele utilizar el siguiente procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista inicial</li> <li>- Selección de instrumentos</li> <li>- Aplicación de pruebas</li> </ul> </li> <li>• Análisis de la información: el análisis e interpretación de la información obtenida se realiza mediante el siguiente procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtención de puntuaciones típicas.</li> <li>- Análisis de las puntuaciones típicas.</li> <li>- Elaboración del perfil.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la información de la siguiente manera: Teniendo en cuenta una teoría facticial. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deduciendo de manera hipotético-deductiva las diferencias individuales de cada caso.</li> <li>- La orientación curricular: el diseño del tratamiento educativo es claramente indirecto y no podría ser de otra forma ya que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El examen psicotécnico no tiene nada en común con situaciones de aprendizaje.</li> <li>- La desigual organización de los contenidos en el examen y el currículo</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<p>CONCEPTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validez: criterial, de construcción y de contenido.</li> <li>• Habilidad: ausencia de error.</li> </ul>
<p>INSTRUMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los instrumentos de evaluación básicos de este enfoque son los tests psicológicos, se pueden diferenciar los siguientes: De aptitudes. De habilidades. De conocimientos. De intereses. De personalidad. De adaptación.</li> </ul>

### 3.2.2 ENFOQUE CONDUCTUAL.

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

TEORÍAS Y PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• El comportamiento no tiene un carácter estable.</li><li>• El nivel manifiesto del comportamiento individual es diferente de la eficacia funcional. Los tests psicológicos poseen grandes sesgos socioculturales y aportan medidas indirectas.</li><li>• La conducta depende estrechamente de los antecedentes y de los consecuentes.</li><li>• Las conductas evaluadas son consideradas como muestras de un universo más general.</li><li>• Las conductas deben ser evaluadas en sus contextos naturales.</li><li>• La evaluación debe realizarse directamente, sin recurrir a constructos teóricos.</li><li>• Una evaluación directa implica que la utilización de varios métodos, se aplique en diferentes situaciones y abarque conductas heterogéneas.</li></ul>
PROCEDIMIENTOS FRECUENTES	<p>En las diferentes fases de la evaluación son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fase de valoración y medición: dirigida a la elaboración de una "línea base" del comportamiento del sujeto (identificación de las habilidades determinación de la historia</li></ul>

	<p>conductual y valoración de los déficits o excesos conductuales detectados) tiene como procedimientos esenciales los siguientes: Observación directa y sistemática. Estrategias metodológicas, situacionales y conductuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de diagnóstico individual: está dirigida al análisis funcional de la conducta, que relacionaría entre sí las diferentes variables de las cuales se ha recogido información, siendo sus procedimientos más habituales:</li> <li>• Elaboración del modelo funcional de conducta: ¿Cuáles han de ser potenciadas? ¿Cuáles han de ser reducidas/eliminadas? ¿Cuáles instauradas?</li> <li>• Procedimientos de intervención más adecuados.</li> <li>• Criterios de evaluación del tratamiento.</li> </ul>
<p>CONCEPTOS</p>	<p>Más destacables son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conducta.</li> <li>• Antecedente.</li> <li>• Consecuente.</li> <li>• Validez: de contenido de constructo y criterial. Acontecimiento evaluado.</li> </ul>
<p>INSTRUMENTOS</p>	<p>Los instrumentos básicos a considerarse son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas.</li> <li>• Registros.</li> <li>• Informes y autoinformes.</li> <li>• Entrevistas.</li> </ul>

### 3.2.3. ENFOQUE DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE.

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

TEORÍAS Y PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• El desarrollo intelectual es algo dinámico y dependiente de factores socioculturales.</li><li>• La inteligencia es planteada como un repertorio de conductas y destrezas, o componentes intelectuales.</li><li>• El análisis de la conducta inteligente debe hacerse desde sus componentes, mapa cognitivo u otros medios.</li><li>• Es necesario diferenciar competencia y ejecución intelectual.</li><li>• Lo importante en la evaluación es la determinación de las ayudas necesarias para desarrollar la ejecución intelectual.</li><li>• Los tests deben aplicarse en situaciones propias de enseñanza/aprendizajes y no como un experimento científico.</li><li>• Los factores afectivo-emocionales han de considerarse como activadores/desactivadores de la conducta intelectual.</li><li>• Los déficits son analizados desde el procesamiento de la información: entrada, procesamiento, salida.</li></ul>
----------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación ha de hacerse sobre diferentes tareas y modalidades de información</li> </ul>
<p>PROCEDIMIENTOS FRECUENTES</p>	<p>En el enfoque dinámico de la evaluación los procedimiento más frecuentes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de obtención de la información: en esta fase se da una de las grandes innovaciones de este enfoque, ya que se utilizan los tests normalizados pero con un procedimiento claramente diferente en el que se produce:</li> <li>• Una nueva relación examinador-examinado de tal manera que el examinador adopta un rol de mediador (docente) muy distante del "experimentador" psicotécnico y por otro lado el examinado asume un rol de alumno.</li> <li>• Y una nueva estructura de los tests, de forma que los mismos son aplicados en forma de test-entrenamiento-retest para de esta forma intentar averiguar el potencial de cambio de los sujetos examinados.</li> <li>• Análisis, interpretación, valoración de la información: el análisis de la información se realiza siguiendo el siguiente procedimiento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de una hipótesis diferencial explicativa.</li> <li>• Diseño de un programa compensatorio.</li> <li>• Aplicación del programa compensatorio.</li> <li>• Contrastación de la hipótesis: y finalmente, una fase que se considera básica en este enfoque es la de contrastación de la hipótesis elaborada en la fase anterior,</li> </ul> </li> </ul>

	<p>mediante el uso de dos procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del programa de compensación.</li> <li>- Uso de estrategias de correlatos, heurísticas y de comparación.</li> </ul>
<p>CONCEPTOS</p>	<p>Algunos conceptos que resultan básicos para entender este enfoque son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia y ejecución intelectual.</li> <li>• Mediación.</li> <li>• Potencial de Aprendizaje.</li> <li>• Proceso cognitivo y operación mental.</li> <li>• Factores dístales y próximos.</li> <li>• Modificación cognitiva.</li> <li>• Modalidad estimular.</li> <li>• Funciones y mapa cognitivo.</li> </ul>
<p>INSTRUMENTOS</p>	<p>Aunque existen pocos instrumentos específicos de este enfoque, se pueden señalar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tests psicológicos normalizados.</li> <li>• Tests Psicológicos de Potencial de Aprendizaje; algunos de ellos pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>- LPAD de Feuerstein, K-ABC de Kauffman, EPA de Fernández.</li> <li>- Ballesteros, BEPAEC de Santiago Molina.</li> </ul> </li> <li>• Observación sistemática.</li> </ul>

### 3.2.4. ENFOQUE DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Como consecuencia de la adaptación a la escuela de los procedimientos de evaluación psicológica y poniendo el acento en la evaluación de las necesidades educativas aparece otro gran enfoque de la Evaluación Psicopedagógica. En este enfoque el diagnóstico pedagógico responderá al logro en el alumno de las expectativas y exigencias de planes y programas vigentes.

TEORÍAS Y PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• La evaluación se considera como elemento esencial del diseño curricular.</li><li>• El diagnóstico se considera el puente entre la evaluación y la orientación.</li><li>• La finalidad del diagnóstico es determinar la naturaleza de las dificultades, su gravedad y los factores que subyacen.</li><li>• Los objetivos del diagnóstico son: apreciar el proceso de los alumnos a nivel cognoscitivo, afectivo y motor; identificar los factores que intervienen en el desarrollo; adaptar los elementos del proceso de enseñanza/ aprendizaje; el diagnóstico pedagógico puede ser: general, analítico e individual.</li><li>• Los contenidos propios del mismo son las dificultades en la lecto-escritura, orales y aritméticas, problemas de personalidad, aptitudinales, vocacionales, estado biológico, psicológico, historia, técnicas de estudio, etc.</li></ul>
----------------------	---

<p>PROCEDIMIENTOS FRECUENTES:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación.</li> <li>• Recogida de datos y elaboración de hipótesis.</li> <li>• Comprobación de las realizaciones de los alumnos: tests y pruebas; análisis de los trabajos de los alumnos.</li> <li>• Corrección e interpretación.</li> <li>• Devolución de resultados y orientaciones</li> </ul>
<p>CONCEPTOS</p>	<p>Los principales conceptos de este enfoque son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiabilidad.</li> <li>• Validez.</li> <li>• Curriculum.</li> </ul>
<p>INSTRUMENTOS</p>	<p>Los instrumentos más usuales en el enfoque del diagnóstico pedagógico son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tests psicológicos.</li> <li>• Pruebas objetivas.</li> <li>• Listas de control.</li> <li>• Escalas de observación.</li> <li>• Modelos referenciales.</li> <li>• Exámenes tradicionales.</li> <li>•</li> </ul>

Como podemos observar las características de los cuatro enfoques, que pretenden identificar y orientar las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales, se auxilian de diferentes metodologías para el alcance de un mismo fin. El enfoque que se adapta de una mejor manera a los planes y programas de estudios, es el enfoque de Potencial de Aprendizaje ya que por su corte constructivista, es congruente con las teorías que sustentan el Plan y Programas 93, actualmente vigente en nuestro sistema educativo. Las características particulares de este enfoque posibilitan un mejor trabajo multidisciplinario, necesario en los equipos que participan en la evaluación psicopedagógica que se realiza en las USAER y los CAM.

### 3.3 VARIABLES DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

La Evaluación Psicopedagógica es un proceso que se produce entre la situación actual del alumno y su contexto educativo (especialmente escolar) tomando en cuenta el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotrices, sociales y afectivas, como objetivos generales de la enseñanza. Por lo tanto la Evaluación presentará una estructura que requerirá una primera fase en la cual se recoge información sobre el sujeto y su contexto; y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones ente ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del alumno.

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

En este proceso se deben considerar los siguientes aspectos:

VARIABLES RELATIVAS AL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"><li>• La Competencia Curricular</li><li>• Estilo de Aprendizaje</li><li>• Historia de desarrollo y aprendizaje</li><li>• Evaluación del desarrollo</li></ul>
VARIABLES RELATIVAS AL CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluación del contexto social o comunitario</li><li>• Evaluación del contexto familiar<ul style="list-style-type: none"><li>- Datos sobre el alumno en su contexto familiar.</li><li>- Datos sobre el propio medio familiar.</li><li>- Datos sobre el entorno familiar.</li></ul></li><li>• Evaluación del contexto escolar.</li></ul>

### 3.3.1. VARIABLES RELATIVAS AL ALUMNO.

#### 3.3.1.1. LA COMPETENCIA CURRICULAR.

La competencia curricular se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo escolar (objetivos y contenidos escolares) que el alumno ya posee en el momento de la evaluación, es decir, qué capacidades posee el alumno respecto al grado que cursa o por su edad cronológica. La valoración de esta competencia puede darse de manera general o detallada. Lo ideal sería realizarlo de forma detallada para determinar como se encuentra en relación a los objetivos generales y los contenidos programados para su grado o ciclos escolares. Se puede realizar de la siguiente manera:

Cuando se analizan, de forma detallada, los objetivos generales de la etapa y ciclo que el alumno cursa, se obtiene más fácilmente una visión completa de cuáles son sus competencias curriculares, además de poder compararlas con su grupo de iguales. Sin embargo, esta evaluación nos reporta sólo el nivel de competencia curricular actual del alumno (NACC) pero esta evaluación debe de ser dinámica: debe captar no sólo el aprendizaje actual del alumno, sino también su potencial de aprendizaje. Para poder conocer la competencia curricular "potencial", se deben modificar las ayudas pedagógicas que el alumno recibe (cambiando las condiciones de la enseñanza), y observar si con estas innovaciones, su competencia sigue igual o varía.

La evaluación de la competencia curricular la puede hacer el propio profesor de grupo, en el área donde el alumno tiene problemas, o con el asesoramiento del profesor de apoyo o de educación especial. En las primeras evaluaciones que se hacen en el aula, el profesor trata de analizar qué es lo que sucede con el proceso de aprendizaje del alumno y busca soluciones; adaptando su metodología para después valorar los resultados obtenidos y decidir si realizará una nueva adaptación o por el contrario canaliza a este alumno a los servicios de apoyo o escolarizados de educación especial. Esta variable corresponde al alumno pero también al contexto escolar ya que en él es donde los docentes pueden realizar las modificaciones a su metodología y revisar las condiciones de enseñanza susceptibles de cambio.

### 3.3.1.2. EL ESTILO DE APRENDIZAJE.

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

El concepto de estilo de aprendizaje no está demasiado bien definido, no obstante, está claro que es una variable esencial al valorar necesidades educativas especiales. Como afirman Manjón y otros (1993), "los estilos de aprendizaje implican variables que van más allá de lo cognitivo, variables de tipo afectivo y emocional, y son un condicionante esencial del grado de aprendizaje de los sujetos, en cuanto que condicionan la medida en que cada cual puede aprovecharse de unos u otros modos de enseñanza, de acuerdo con todas las evidencias y modelos de aprendizaje aportados por la psicología cognitiva más reciente".<sup>31</sup>

La evaluación de los estilos de aprendizaje debe tener en cuenta aspectos esenciales como los siguientes:

- Tipos de agrupamientos en los que el alumno se siente más cómodo y alcanza mejores niveles de aprendizaje, en función del tipo de contenido que está aprendiendo (una rutina o destreza, conceptos, información táctil, hábitos, valores).
- Estilos de enseñanza y enfoques didácticos con los que mejor interactúa y que, en consecuencia, le resultan más provechosos desde el punto de vista de su aprendizaje.

---

<sup>31</sup> Manjón, y otros, *Adaptaciones Curriculares*. Málaga: Aljibe. España, 1993. 136 p.

- Modalidades de presentación de las tareas (visual, oral, escrita...), y modalidades de respuesta (oral, escrita, motriz...), con las que mejor se maneja.
- Tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje profundas o superficiales.
- Dependencia y autonomía en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Tipo de motivación dominante (social, de logro...), e intereses y preferencias del alumno que actúan como condicionantes de su aprendizaje.
- Estilos cognitivos o patrones característicos de comportamiento a la hora de realizar una actividad: impulsivo/independiente de campo, etc.

### 3.3.1.3. HISTORIA DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE.

La competencia curricular y el estilo de aprendizaje nos muestran al alumno tal y como se encuentra en la situación escolar actual. Sin embargo, no aporta la información necesaria para saber cómo llega a esta situación, qué factores han influido para que ésta se presente. Por esta razón es conveniente investigar acerca de su historia de vida.

No sólo interesa el desarrollo general del alumno (primeras palabras, marcha, control de esfínteres) o su historia clínica (tipo de parto, dificultades en el embarazo, enfermedades padecidas, enfermedades crónicas), sino también las condiciones en que ese desarrollo tuvo lugar: ¿Cómo fue acogido en la familia? ¿Con quiénes convive? ¿En qué condiciones físicas, ambientales, económicas y de nutrición se desarrolla? ¿Qué expectativas han tenido respecto a él en casa y en la escuela? ¿Cuándo se escolarizó por primera vez? ¿Cómo ha sido su asistencia a la escuela? ¿Cómo eran las condiciones de la enseñanza recibida? ¿Si existe una historia de fracaso escolar? Situaciones que proporcionen información global del alumno en los contextos determinados donde él se desenvuelve, ya que el aprendizaje y las condiciones donde éste se da no son ajenos al desarrollo del alumno.

### 3.3.1.4. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO.

Cuando los datos obtenidos de los aspectos anteriores son insuficientes para determinar lo que sucede con el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno y en consecuencia para poder tomar alguna decisión que lo mejore, es entonces cuando se debe proceder a una evaluación psicopedagógica, esta evaluación es multidisciplinar, esto produce nuevos datos que puedan posibilitar una explicación más completa de qué está pasando con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno que pudiera presentar N.E.E. (necesidades educativas especiales). Los datos que se produzcan deben ser utilizados para la favorecer la situación escolar del alumno.

En la evaluación del desarrollo participan varios profesionales, (neurólogo, maestro de lenguaje, otorrinolaringólogo, psicólogo, pedagogo, trabajador social, medico familiar). Ellos trabajan en colaboración con el profesor y viceversa. Cada uno de ellos, del equipo de las escuelas de educación especial, CAM, o del equipo de apoyo, USAER, investigaran diferentes áreas del alumno con diferentes instrumentos, pero finalmente harán las aportaciones correspondientes para realizar el informe psicopedagógico que producirá las adecuaciones de acceso al currículo.

Los aspectos que la evaluación de desarrollo, en un primer momento considera son: la evaluación del desarrollo intelectual, psicoafectivo y motor, así como su interacción con las capacidades generales del sujeto y la influencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación del desarrollo intelectual: en la evaluación de la inteligencia se tiene dos enfoques uno que busca establecer el nivel de desarrollo cronológico; y otro que persigue analizar el funcionamiento intelectual, y además el nivel de potencial de aprendizaje; tradicionalmente suele realizarse mediante el uso de tests estandarizados, algunos de los cuales son:

- Escalas de Inteligencia de Wechsler (WIAS-WISC-WPSSI). Miden la ejecución intelectual de los sujetos en relación con una serie de tareas, verbales y manipulativas, como son: Cociente Verbal (información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario, dígitos, frases (WPPSI)); Cociente manipulativo (figuras incompletas, historietas, cubos, rompecabezas, claves, laberintos, casa de los animales (WPPSI), cuadrados (WPPSI), retest de la casa de los animales).
- Escalas McCarthy: es una prueba para niños, que consta de 18 subpruebas: construcción de cubos, rompecabezas, memoria pictórica, vocabulario, cálculo, secuencia de golpeo, memoria verbal, orientación espacial, coordinación de piernas, de brazos, acción imitativa, copia de dibujos, memoria numérica, fluencia verbal, recuento y distribución, opuestos y formación de conceptos.

- Tests de matrices progresivas Raven: con diversas formas según la edad del sujeto, constituyen pruebas menos complicadas que las anteriores, ya que la tarea es única: se trata de que el sujeto resuelva matrices espaciales a las que le falta una parte de ellas.

Evaluación del Potencial de Aprendizaje: la evaluación del funcionamiento intelectual, exige la utilización de instrumentos propios del enfoque dinámico, que posibilitan el conocimiento no tanto del nivel alcanzado (ejecución), sino de la capacidad para aprender del propio sujeto. La técnica básica consiste en modificaciones importantes en el proceso de evaluación: se utiliza la técnica de test-entrenamiento-retest, el evaluador interactúa con el sujeto con el fin de averiguar el carácter de sus errores y aciertos. Los instrumentos más utilizados de este enfoque son:

- LPAD de Reuven Feuerstein: el Test de Rey.
- EPA de R. Fdez. Ballesteros: supone la aplicación del Test de Raven.
- El Test del Dibujo y la Palabra de Budoff,

Evaluación del desarrollo psicosocial y de la personalidad: en este aspecto es importante no perder de vista el hecho de que el estudio y análisis de lo psicosocial pertenece a un sector profesional muy celoso de objeto de estudio, ya que debido a la objetividad con la que es tratado se puede perder la relación con el proceso de enseñanza- aprendizaje.

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

Habilidades afectivo-personales: autoestima y autoconcepto escolar.

Relaciones de apego. - Equilibrio emocional.

Habilidades socio-afectivas: Adaptación familiar. Adaptación escolar: a la escuela y grupal. Inserción social.

Los tests que pueden utilizarse en este aspecto se clasifican en:

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

Es necesario realizar la exploración de este aspecto del desarrollo mediante observación directa e indirecta utilizando para ellos las escalas de observación que resultan adecuadas para cada caso.

Evaluación del desarrollo motor: aunque todos los aspectos del desarrollo pueden ser esenciales en cualquier edad, el desarrollo motor es de gran importancia en las primeras edades, especialmente en preescolar pues es allí donde se empiezan a detectar alteraciones del desarrollo motor o déficits motrices. Estas deben ser evaluadas por especialistas en desarrollo motor. Los aspectos centrales de la evaluación de desarrollo motor, desde la perspectiva de la evaluación psicopedagógica, son:

- Evaluación de las habilidades motrices generales: Motricidad estática: equilibrio, relajación; Motricidad dinámica: marcha, carrera, equilibrio, coordinación.
- Evaluación de las habilidades motrices específicas: Coordinación perceptivo-motriz, precisión y rapidez de movimientos.

Se debe considerar dentro de la evaluación de desarrollo el uso de los test; el uso de los tests no responderá de manera literal a las consideraciones tradicionales de los mismos, sino que deberán interpretarse mediante un análisis de los procesos y dificultades que el alumno presenta en cada uno de los factores que abarca el test en cuestión. Evitando que ellos sean la guía de la evaluación.

### 3.3.2. VARIABLES RELATIVAS AL CONTEXTO.

#### 3.3.2.1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL COMUNITARIO

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

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

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

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

### 3.3.2.2 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO FAMILIAR.

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

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

Por otra parte, de acuerdo a la disposición de los padres o tutores, es esencial hacerlos partícipes del qué y para qué de la información requerida y también incorporar aspectos que desde el punto de vista de la familia son relevantes: sus propias explicaciones, su visión de qué aspectos facilitan y cuáles dificultan el aprendizaje de su hijo, etc.

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

- A. Datos sobre el alumno/a en su contexto familiar.
- B. Datos sobre el propio medio familiar.
- C. Datos sobre el entorno social.

A. Datos sobre el alumno/a en su contexto familiar.

Este primer campo está relacionado con la evaluación del alumno, ya que interesa la expresión de sus capacidades, su estilo de relación, sus preferencias, sus dificultades, sus expectativas, etc., todo ello tal como se manifiesta en el medio familiar. Estos datos permiten conocer mejor el grado de

generalización de los aprendizajes escolares, así como contrastar el comportamiento y actitud del alumno en distintos contextos, pudiendo identificar los elementos más constantes y aquellos más dependientes de las variables ambientales. Entre los datos que interesa explorar cabe destacar

- Características personales y relaciones sociales: es fundamental contar con la percepción que la familia tiene de la forma de ser su hijo, así como de las relaciones sociales que establece el alumno fuera del contexto escolar.
- Grado de autonomía: incluye muy distintos aspectos en función de las distintas edades, desde la autonomía en los cuidados fisiológicos en los más pequeños hasta el desenvolvimiento en el barrio o colonia en el caso de los más mayores.
- Juego y ocio: conocer las preferencias y gustos del niño en sus actividades lúdicas proporciona interesantes pistas a la hora de tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Salud y otras intervenciones: datos sobre las distintas intervenciones sanitarias, rehabilitadoras, e incluso educativas a través de la familia permite recabar su opinión sobre las mismas.
- Actitud y hábitos en los estudios: en todas las edades es importante conocer las vivencias de los alumnos respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo con los más mayores, los hábitos y estrategias que han ido incorporando respecto a las tareas escolares en casa.

En estos apartados, la familia aporta no sólo la visión sobre la situación actual del niño, sino su evolución, es decir, las constantes y los cambios más significativos que se han dado a lo largo de su crecimiento y escolarización. Por otra parte, cuando el alumno presenta un déficit determinado es imprescindible formular preguntas directamente relacionadas con el déficit: autonomía para los desplazamientos, comunicación, etc.

## B. Datos sobre el propio medio familiar.

La profundidad con la que se traten los diferentes aspectos del entorno familiar dependerán de cada caso y estos deben plantearse siempre relacionados con el alumno y su evaluación puede ser más activa si se hace a la par de los aspectos contemplados en el apartado anterior. Por ejemplo, conocer los planteamientos familiares en torno al juego y ocio a partir de la descripción de cómo ocupa el alumno su tiempo libre.

- Estructura familiar: permite obtener una visión global de la composición familiar, dedicaciones de los distintos miembros, etc., como marco donde ubicar los otros datos.
- Relaciones familiares y dinámica interna: relaciones que se establecen entre los distintos miembros y el sujeto de evaluación. Las relaciones jerárquicas y el ejercicio de la autoridad. Las reglas familiares y la forma de establecer límites. Formas de afrontar los conflictos. Niveles de comunicación. Especialmente importante es la información referida a las pautas educativas y a los aspectos en que se favorece o no la autonomía de los hijos.
- Valores predominantes: por la importancia que tienen sobre el desarrollo del alumno los valores más o menos explícitos predominantes en su medio familiar, es fundamental conocer la valoración que se da en la familia a las distintas capacidades, a los estudios, a las alternativas profesionales, así como las actitudes ante las diferencias de sexo, las minusvalías, etc.
- Vida cotidiana y ocio: el desarrollo de la vida diaria proporciona el marco donde se plasman los valores, las relaciones familiares y las vivencias del alumno. Es un tipo de información que permite establecer el contraste y el grado de coherencia entre la realidad y los ideales que la familia tiene sobre su propio funcionamiento. La forma de entender y

vivir el ocio también proporciona indicadores valiosos sobre cómo se entienden las relaciones familiares, etc.

- Actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación de las posibilidades de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto familiar van desde los elementos más materiales (condiciones de la casa para el estudio, libros de consulta, etc.) hasta las más personales (predisposición, capacidad, motivación y posibilidades reales de los familiares para ayudar al alumno en distintas actividades).
- Relación familia-escuela: la información sobre la relación pasada y presente que la familia establece con el centro escolar y el profesorado más directamente implicado en la educación de su hijo/a, proporciona indicios fundamentales para planear las posibilidades de colaboración. Estos datos permiten entender algunos de los comportamientos de los alumnos, que reflejan la fluidez o tensión entre ambas instituciones, dentro de este apartado se incluiría la relación de la familias con el equipo psicopedagógico, dado que se trata de un equipo externo al centro educativo y de los servicios pertenecientes a la escuela que también influye en buena medida sobre las posibilidades de colaboración e implicación de la familia en el proceso educativo.

### C. Datos sobre el entorno social

El estudio de los aspectos en que se encuentra inmerso el entorno familiar debe realizarse también en función de las necesidades del alumno, y no como enumeración de recursos o características estadísticas.

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

- Grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar: en la etapa secundaria cobran especial relevancia los grupos de amistades con los que el alumno se identifica y comparte su tiempo de ocio, el grado de integración en los mismos, y el tipo de valores que sustentan. Asimismo, las relaciones afectivas y de pareja que aparecen en estas edades pueden incidir en el proceso educativo de algunos alumnos y alumnas.

### 3.3.2.2.1. ENTREVISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.

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

- Convocatoria y condiciones: la convocatoria, ya sea personal, telefónica o escrita, debe concretar claramente el objetivo de la entrevista y las condiciones de la misma (lugar, fecha y hora, familiares que se convocan), dejando un cierto margen de negociación de forma que no se convierta en una cita imposible para la familia, cuanto más explícito sea el mensaje, más segura se sentirá la familia. Por otro lado, la convocatoria será bastante distinta si la familia es quien realiza la demanda de evaluación o si la solicita el centro escolar. En este último caso será imprescindible realizar una introducción informativa sobre la preocupación en torno al alumno, que justifique la necesidad de un encuentro.
- Ubicación: Las entrevistas deben desarrollarse en un lugar que se caracterice por ser agradable, privado y libre de interrupciones. Hay que considerar que la comodidad del lugar elegido, la distribución del mobiliario, la forma de colocarse espacialmente respecto a la familia, son mensajes no verbales que comunican la importancia que se concede al encuentro y el tipo de relación profesional que se quiere establecer.
- Duración: Por otra parte, se debe disponer de un tiempo limitado pero suficiente, conocido por la familia desde el principio de la entrevista, evitando la sensación de apresuramiento.
- Lenguaje: Un aspecto al que los profesionales deben prestar una especial atención se refiere al lenguaje que se utiliza. Hay que tener en

cuenta que muchos de los términos habituales son términos técnicos que resultan desconocidos para muchas familias. Es necesario adaptar el lenguaje al habla cotidiana, propiciando un diálogo donde todos los participantes se sitúen en un mismo nivel de lenguaje, utilizando a veces los mismos términos empleados por las familias, y recurriendo a ejemplos o anécdotas cuando sea necesario.

- Estructura: la entrevista debe incluir una primera parte que sirva para recordar el motivo y el objetivo de la misma, y para situarla dentro del proceso de evaluación que se está siguiendo o se va a seguir. Asimismo es importante explicitar la importancia que se concede a la información que pueden proporcionar, e insistir en que la finalidad de todo el proceso se orienta a la mejora de la educación y, por tanto, del progreso del alumno.
- Finalidad de la entrevista: No debe olvidarse que las distintas preguntas o temas que se plantean deben girar en torno a cuestiones relevantes para el proceso educativo del niño. Asimismo, es importante no limitarse a datos meramente descriptivos, invitando a hacer valoraciones, dar opiniones, etc. En todos los casos, sea cual sea el desarrollo concreto, hay que asegurar una participación real y activa, con oportunidades para hablar no sólo de lo que preocupa al entrevistador sino de aquello que preocupa a la familia, siempre que está más o menos directamente relacionado con el alumno y su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Clima y actitudes: es importante conseguir un clima de respeto, confianza y empatía, donde los padres en ningún caso se sientan juzgados y comprendan que se comparte con ellos el objetivo de buscar soluciones a las dificultades escolares de los hijos. En este sentido, hay que estar atentos a las señales verbales y no verbales que indican incomodidad, rechazo o actitudes de recelo, e intentar identificar qué matices de la actitud, preguntas o comentarios del profesional están ahondando en esas dificultades.

Una cuestión importante es mantener una cierta imparcialidad respecto

a los distintos miembros de la familia, están o no presentes durante la entrevista. Es fácil que las personas que acudan busque una cierta alianza con el profesional, responsabilizando de determinadas dificultades a otros familiares. Es fundamental que la actitud de escucha no se confunda con una actitud de complicidad. En síntesis, la creación de un adecuado clima relacional, el reconocimiento de la familia por parte del profesional no sólo como fuente importante de datos, sino como punto de referencia esencial del niño, como principal interesada en la educación de su hijo, y como grupo con capacidad para contribuir positivamente en muchos aspectos educativos, será la base actitudinal esencial para que las distintas técnicas y estrategias surtan efecto.

Por último, la entrevista no debe finalizar sin una breve reflexión sobre lo que ha aportado al proceso de evaluación, y sobre la continuidad de la relación con la familia: cuándo se prevé que se pueda realizar una puesta en común de la evaluación, y si es probable que la familia está implicada en otras actuaciones en el futuro.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Ver Anexo 1. Guía de entrevista para la familia. Se presentan los aspectos de interés para la evaluación del contexto familiar, que deben seleccionarse de acuerdo a cada caso. En lo que concierne a las Variables relativas al Contexto del Capítulo III.

### 3.3.2.3 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

El término contexto y en este caso contexto escolar nos remite a los sistemas de los que forma parte un individuo en un momento dado, de este modo, la evaluación del contexto, se entiende, como una evaluación del contexto en todas sus facetas (curricular, organizativa, social, etc.) y en sus diferentes niveles o subsistemas y de la evaluación del aula.

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

### 3.4 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Actualmente ha crecido el interés de los profesionales por las llamadas pruebas psicopedagógicas o pedagógicas y las posibilidades que ofrecen para la evaluación.

Las pruebas psicopedagógicas puedan ser percibidas como distintas a las pruebas psicométricas, el hecho de análisis y comparación entre ambos tipos de pruebas permite observar que en la mayoría de los casos no existen diferencias relevantes en asunto al contenido y presentación de dichos instrumentos, las diferencias, existen parcialmente, en aspectos relativos a la metodología de su construcción, a la finalidad y a la utilización de los resultados. En la denominación de estas pruebas se utilizan formas sinónimas de los términos como tests, técnicas o instrumentos para referirse a estos procedimientos de recopilación de información.

En consecuencia a esta situación diversos autores como Pelechano (1976), ofrecen vocablos para designar estos conceptos: "Instrumentos y técnicas estos términos comparten las características común y diferencial con respecto a los tests, de donde son procedentes".<sup>33</sup> Instrumentos y técnicas no esta precisamente cuantificados ni tipificados para efectuar un diagnóstico psicológico.

El test por el contrario, es un instrumento sistemático y tipificado que compara la conducta de dos o más personas. Cronbach (1990) indica que un test "es un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas".<sup>34</sup> Esta definición engloba cuestiones de personalidad, procedimientos para observar la conducta social, aparatos de medida de la coordinación o, incluso, registros de productos.

La complejidad de la Evaluación Psicopedagógica elimina la posibilidad de que pueda llevarse a cabo recurriendo sólo a unos métodos de evaluación y

---

<sup>33</sup> Pelechano B. Vicente, *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNEA. Alfapplus. España 1976. 510 p.

<sup>34</sup> Cronbach, L. J. *Fundamentos de la exploración psicológica*, Madrid, Biblioteca Nueva.1972. 825p.

dejando fuera otros. Por consiguiente debe pedirse que el proceso de valoración de necesidades educativas especiales sea planteado como un proceso multimétodo y multitarea que define como finalidad aportar la mayor cantidad posible de datos relevantes para la toma de decisiones; mientras que ciertos aspectos se prestan mejor a ciertos métodos de evaluación (por ejemplo, la interacción social prefiere la observación directa, tanto la participante como no participante), otros requieren distintos métodos (por ejemplo, la evaluación del contexto familiar exige observación participante y entrevistas, el estilo de aprendizaje requiere combinar observación, cuestiones o entrevistas al alumno y a otras personas, etc.).

Como afirman Manjón y Vidal (1993), "de los que se trata es de obtener datos veraces, aplicables y consistentes que nos permitan comprender, explicar y decidir algo que sólo es posible en este tema "triangulado", métodos, fuentes y procedimientos de obtención de datos, aunque eso sí, dando prioridad a los métodos, fuentes y procedimientos más directos más próximos a las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje".<sup>35</sup>

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

- La Observación Participante: esta expresión designa la, Taylor y Bodgan, 1986, "investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informante en el medio, de los últimos, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo".<sup>36</sup> Lo cual permite una aproximación comprensiva a la realidad tal y como se produce en el contexto real y, sobre todo, tal y como es percibida y vivida por los participantes.
- A diferencia de otras modalidades más formalizadas de observación, tiene la ventaja de su flexibilidad, que le permite enfocar la situación de manera global o centrándose en aspectos específicos, en función del

---

<sup>35</sup> Vidal y Manjón. *Evaluación e Informe Psicopedagógico* Vol. 1. Madrid: EOS.1992.470 p.

<sup>36</sup> Taylor, S. J. y Bodgan, R: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.1986.344 p.

problema. Asimismo facilita en mayor grado la captación viva de lo que ocurre en los escenarios que nos interesa conocer.

- Las entrevistas en Profundidad: Taylor y Bodgan definen las entrevistas en profundidad como “reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen acerca de la situación, de sus experiencias, tal como ellos las perciben y expresan”.<sup>37</sup> Es decir, que siguen más el modelo de una conversación entre iguales que de un interrogatorio más o menos estructurado. Las entrevistas en profundidad presentan su mayor valor cuando se utilizan en combinación con la observación participante, ya que los datos obtenidos por uno y otro medio son idóneos para el contraste, planeando como una reflexión conjunta sobre la situación antes que como un "informe del experto" externo a los participantes.
- La Observación Formalizada: según Anguera (1988), a diferencia de la observación participante, con la que comparte el interés por aproximarse a los fenómenos tal y como ocurre en el contexto real, la observación sistemática es un procedimiento "encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada espontáneamente en un determinado contexto, y una vez se haya sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos".<sup>38</sup> Ambos procedimientos son necesarios en el proceso de evaluación: mientras el primero nos aproxima al ambiente, a los intercambios sociales, el segundo es difícilmente sustituible cuando, cuando el interés radica en el análisis de los procedimientos que pone en juego el alumno frente a determinadas tareas cuando existen problemas conductuales precisos, cuya

---

<sup>37</sup> Ob. Cit. Taylor y Bodgan

<sup>38</sup> Anguera, A. M<sup>a</sup> Teresa. *Observación en la escuela*. Graó. España. 1998. 308 p.

frecuencia, duración, condicionantes, pretende establecer con fines diagnósticos.

- El Análisis de Documentos: en la evaluación psicopedagógica parece un recurso insustituible, en relación con los documentos que podríamos denominar pedagógicos (proyecto de centro, programaciones, etc.) en relación con otros materiales generados por los alumnos. Evidentemente los materiales generados por los alumnos, constituyen una de las primeras acciones evaluadoras en el proceso de adaptación curricular, en la medida en que cuadernos de trabajo, fichas y otras producciones cotidianas pueden entenderse como una especie de registro de la actividad del alumno en el aula.
- Otros tipos de Entrevista: es conveniente considerar otras modalidades de entrevistas (formales e informales) en la Evaluación Psicopedagógica. Se pueden incluir los cuestionarios, considerados como una especie de entrevistas formalizadas que presentan notables ventajas en cuanto a su administración y a la cantidad de información que nos proporcionan. Dado que este tipo de recursos precisan de una disposición favorable de los encuestados para garantizar su solidez, su utilización debería planificarse justamente en relación con los métodos anteriores de recogida de datos.
- Pruebas de Rendimiento: las pruebas de rendimiento constituyen un recurso primario en la evaluación cuando nuestro objetivo en la evaluación de adaptaciones del currículum, pues son el único medio de aproximación a muchos de los elementos que componen el nivel de competencia curricular del alumno.

Vista la evaluación desde este enfoque, se rompe con la idea tradicional de la misma, es decir, ya no está hablando de una evaluación completamente sistematizada ni lineal, se trata ahora, de una concepción que parte de la necesidad del trabajo en equipo, incrustada en la dinámica del centro, que sólo mediante aproximaciones sucesivas y profunda reflexión colectiva permite ir

poco a poco adecuando el curriculum a las necesidades educativas reales de los alumnos. De todos los alumnos, pues en un buen número de casos las decisiones se deben encaminar a la concreción curricular en los niveles escolar y de aula, así como a las medidas organizativas y disposición de recursos y servicios que esa planificación conlleva.

### 3.5 TOMA DE DECISIONES

Según López, M<sup>a</sup> José (2007), la Evaluación Psicopedagógica es una actividad procesual en la que se presentan diferentes fases: fijación de las características a valorar, recogida de información de las mismas, valoración de sus datos o juicios valorativos y toma de decisiones en función de este último.

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

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

Contando con esta hipótesis:

b) se debe, también, tratar de explicar cuáles son las necesidades educativas del alumno que tienen que considerarse prioritarias y, dentro de ellas, se considere, dada la actual configuración del contexto social-familiar-escolar y las características personales del alumno, que no son idealmente atendidas y satisfechas.

Esta no es una tarea sencilla ni que admita soluciones únicas e inequívocas, ya que lo que se considera una necesidad educativa especial depende de muchas cosas, una de ellas, las expectativas que tenemos respecto al alumno y nuestra valoración de la educación.

Al valorar los datos recogidos, es posible empezar el proceso de toma de decisiones respecto a la respuesta educativa que debe dar la escuela a las necesidades educativas especiales del alumno, si ya tenemos una hipótesis

sobre qué aspectos hay favorables y desfavorables para un desarrollo y aprendizaje se tratará sólo de analizar cuáles de ellos son posibles modificar efectivamente y cuáles deben ser las estrategias a seguir de modificación; por dónde empezar, cuáles son las modificaciones prioritarias, cuáles son los pasos a seguir en todo ello.

### 3.6 INFORME PSICOPEDAGÓGICO

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

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

Presentar de forma ordenada los distintos apartados que deben formar parte de todo informe psicopedagógico, ya que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextual e interactiva del desarrollo y del aprendizaje del alumno o de su contexto, la valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes. Esta debe de ser abierta y flexible

Organización del Informe Psicopedagógico.

- Datos personales: permiten identificar al alumno en el momento de la evaluación, y evitan consultar su ficha personal innecesariamente. Por tanto, al menos reflejarán su nombre, fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), escuela, nivel educativo, modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.
- Motivo de evaluación: se señalan de forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención del CAM o USAER. y las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia de los problemas apuntados por los profesores a partir del instrumento para la detección sugerido anteriormente. También se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está

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

- Información relativa al alumno: incluirá:
  - a) Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas: se incluirá aquí la información relativa al equipo biológico de base del alumno o de la alumna así como a la salud que pueda incidir en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la Evaluación Psicopedagógica.
  - b) Desarrollo general: la información recogida en este sentido será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas, por lo que tendrá que ser significativa para el profesorado. Los datos sobre el desarrollo general del alumno o de la alumna contemplarán las siguientes dimensiones: Capacidades (comunicativo-lingüísticas; motrices; y sociales/relacionales). Condiciones personales de discapacidad (cuando proceda). Aspectos psicológicos y emocionales.
  - c) Nivel de competencia curricular: en este apartado del informe psicopedagógico se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del alumno respecto al currículo que se les propone. Debe contarse con la información que pueda facilitar el profesor; si bien la colaboración del profesor tal y como se ha reiterado en múltiples ocasiones, es siempre necesaria, en este caso está todavía más indicada.
  - d) Técnicas y procedimientos de evaluación: se enlistarán aquí todos los instrumentos y técnicas utilizadas, psicotécnicas o pedagógicas, y se expresarán los resultados obtenidos, cuando sean objetivos y concisos, siempre que sean útiles al destinatario.

- e) Conducta durante la evaluación; es necesario describir la actitud del alumno observada durante las sesiones de evaluación, y en particular cuando la Evaluación Psicopedagógica incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del proceso que puede facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.
- Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el contexto escolar: en primer lugar se hace referencia tanto a aspectos relacionados con la metodología en el aula como la interacción del profesor con los alumnos y la de éstos entre sí y con los contenidos de aprendizaje. También debe darse cabida al estilo de aprendizaje y a la motivación para aprender; es decir, las características individuales con las que los alumnos afrontan la actividad escolar. Puede recogerse, en segundo lugar, la información obtenida a partir de las orientaciones y de los instrumentos.
  - Debe tenerse presente, de todas maneras, que según sean los destinatarios del informe, habrá que cuidar en particular la redacción de este apartado, tomando las precauciones y cautelas necesarias.
  - Aspectos relativos al contexto familiar, parte de la información que recoja puede ser, hasta cierto punto, neutral (composición familiar, datos socioculturales...). Pero el contenido tal vez más significativo de este componente de la Evaluación Psicopedagógica (relación de la familia con la escuela, vida familiar del alumno.), en muchas ocasiones puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la intimidad de la vida familiar, por lo que debe insistirse en ser extremadamente prudentes y respetuosos. En general el informe debería limitarse a las informaciones que pueden ser de utilidad al destinatario para una mejor comprensión y ayuda del alumno.

- Identificación de las necesidades educativas especiales: la información precedente, organizada en tres grandes bloques (alumno; aula; institución) debe servir para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos. Deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se llega a este punto; por un lado quedar preso en las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los distintos datos con el fin de una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas y de los déficits, en un ejercicio más propio de la práctica clínica. Así pues, la identificación de las necesidades educativas de un alumno puede entenderse como la síntesis del proceso de su Evaluación Psicopedagógica y el soporte a la planificación de su respuesta educativa.
- Conclusiones: se incluyen en este apartado las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje a las características y necesidades de los alumnos y alumnas.

Es necesario que las orientaciones sean lo más concretas posibles, con objeto de que los órganos competentes puedan con mayor facilidad formarse un criterio y tomar las decisiones adecuadas.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Ver Anexo 3. INFORME Respuesta a la solicitud del informe psicopedagógico, de una alumna de 5º grado de primaria que recibía atención en un CAM. Cd. Nezahualcoyotl, Estado de México. 2006.

## CONCLUSIONES

La evaluación psicopedagógica en el proceso de detección de necesidades educativas especiales adquiere relevancia en el momento en que observamos que de ella se generan datos que llevarán a la toma de decisiones para la intervención educativa del alumno.

Como reflexión final, después de la descripción de los elementos que conforman la evaluación psicopedagógica y de la contextualización de la misma en el marco de la educación especial, se puede decir que:

La educación especial es un elemento formal de la educación y por tanto forma parte de la transmisión y conservación del bagaje histórico, cultural y económico del ser humano. Está dirigida a personas que presentan dificultades para lograr su permanencia en el sistema educativo ya sea por presentar alguna deficiencia con o sin discapacidad. Esta modalidad de la educación busca llevar a una concreción real la integración educativa y para lograrlo hará uso de todos sus recursos y uno de esos recursos es la Evaluación Psicopedagógica.

En nuestro país las necesidades educativas especiales pueden ser atendidas principalmente a través de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como servicio de apoyo y de los Centros de Atención Múltiple (CAM) como servicio escolarizado.

La evaluación psicopedagógica en estos centros y unidades la realizan los elementos del equipo itinerante en USAER y el equipo multidisciplinario en CAM, en ambos, la evaluación se denomina como evaluación inicial o evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica, desde la perspectiva y de acuerdo a la documentación rectora de la Secretaría de Educación Pública valora áreas

importantes del alumno como destrezas adaptativas: comunicación, autocuidado, uso de la comunidad, vida independiente, vida académica y socialización. Sin embargo la fuente de información no pasa de ser solamente el docente, psicólogo y trabajador social. La familia no se contempla directamente para la obtención de dicha información lo que produce un aislamiento de la situación, pudiera llamarse problemática, y en lugar de procurar la participación de la familia y comunidad confina lo escolar a la escuela nuevamente.

De los instrumentos que las instituciones utilizan para la evaluación son básicamente guías de observación y escala de inteligencia como: Stanford Binet, WISC-III, WAIS-R, WPPSI-R y baterías para la evaluación de niños Kaufman, la validez de las mismas se justificará en tanto que no sean tomados sus resultados como determinantes y causa única de la deficiencia y/o discapacidad.

Hasta aquí se han mencionado, algunas de las dificultades que se presenta durante la evaluación psicopedagógica que se realiza en los centros y unidades. Las considero como dificultades porque de ellas se crean otras problemáticas, pueden ser consecuencias de las mismas o se generan por otras situaciones, del trabajo y observación en dichos centros y unidades se concluyó que existen diferentes factores que impiden al docente y/o equipos realizar un trabajo cooperativo y como consecuencia realizar una evaluación efectiva. Estos factores son:

Que los profesores de la educación básica regular, al momento de realizar la evaluación de necesidades educativas en el aula, se enfrentan a un sin fin de dudas respecto a cómo y dónde canalizar a los alumnos que en determinado momento presenten necesidades educativas especiales o necesiten educación especial. Pero cuando estas dudas permanecen se producen complicaciones que generan malestar en el alumnado con necesidades educativas especiales, ya que no están recibiendo el apoyo para conseguir atención y por consiguiente integración educativa.

Este desconocimiento de algunos procesos y de las instancias de apoyo es consecuencia de otra circunstancia: la ausencia de la profesionalización del docente y de preparación continua, si el docente y en general los profesionales de la educación no se asumen como tales, se da lugar a malestar en la estima propia de cada uno y degenerará la práctica profesional.

El ser y saber hacer siempre y desde cualquier perspectiva, producirá bienestar ya sea afectivo o económico. Si desde el enfoque constructivista es responsabilidad del docente las necesidades educativas que el alumno presente por la implementación adecuada o inadecuada de su metodología, es mejor que el docente este seguro y capacitado para desarrollar su práctica profesional.

Un producto de la profesionalización del docente es que se apropie de determinados procedimientos, por tanto es conveniente que los profesores conozcan cómo se integra una evaluación psicopedagógica ya que ésta revela puntos en los que se pueden apoyar para mejorar su práctica educativa, pues estas evaluaciones están dirigidas a mejorar la atención en los servicios de educación especial y de psicopedagogía.

En el caso del pedagogo que se desempeña como docente en las distintas modalidades de la educación y en este caso en educación especial, se presentan las mismas condiciones que a los profesores que egresan de las escuelas normales, por lo tanto debe responder eficientemente a su labor en el aula o como parte de equipos de apoyo o equipos itinerantes. Lo anterior ofrece al alumno, de manera indirecta, la oportunidad de alcanzar el máximo de independencia y autonomía que su potencial le permita, refiriéndonos a alumnos de educación especial y apoyo psicopedagógico.

En este documento se expuso de manera concisa:

- El proceso de Evaluación de Necesidades Educativas Básicas que se realiza en el aula.

- La organización de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM) a través del análisis de los documentos internos de las instituciones.
- Las características y elementos que componen la Evaluación Psicopedagógica.

Con la finalidad de apoyar al profesorado en la búsqueda por mejorar su práctica educativa sobre la evaluación de necesidades educativas básicas y necesidades educativas especiales, así como la difusión de los servicios con los que cuenta educación especial.

No obstante, la situación de la educación especial en el sistema educativo nacional, no es la mejor, esto debido a los rezagos que se viven en general o por la irrelevancia con la que se trata a esta modalidad, consecuencia de la realidad social.

Esto no justifica o exime a los profesionales de la educación de la responsabilidad y compromiso que se tiene frente a la premura de tiempo de los alumnos con discapacidad para su desarrollo intelectual y su inserción social, fin último de la educación y de la práctica profesional del docente. Ya que desde la educación inicial está corriendo el tiempo para poder aprovechar su carga biológica, condiciones sociales y expectativas familiares para un óptimo desarrollo de niños deficientes con o sin discapacidad y así ofrecerles una buena calidad de vida dentro de la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, A. M<sup>a</sup> Teresa. *Observación en la escuela*. Graó. España. 1998. 308 p.
- Cronbach, L. J. *Fundamentos de la exploración psicológica*, Madrid, Biblioteca Nueva.1972. 825p.
- Cueli, José, *Valores y metas de la educación en México*, SEP/Ediciones de La Jornada. México, 1992.
- *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*.1994.  
[http://unesco.org/educacion/pdf/SALAMA\\_S.pdf](http://unesco.org/educacion/pdf/SALAMA_S.pdf). (Octubre 2007).
- Díaz, O. María, *¿Educación especial o apoyo psicopedagógico?*, 2004, <http://www.latarea.com>, (5 noviembre 2007).
- Durkheim, Emilio, *Sociología y educación*. Colofón, México, 1959. 197 p.
- “Educación especial”. Enero, 2005.  
[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_3475\\_educacion\\_especial](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3475_educacion_especial). (22 de mayo de 2005).
- Frola, R. Patricia, *Un niño especial en mi aula*, Trillas, México.
- Garanto. A. Jesús, *Comprender las habilidades sociales en la educación*. FUNDEC. España. 1984.
- Garrido, L. Jesús, *Cómo programar en educación especial*, Editorial Escuela Española, España, 1994.194 p.
- Guajardo, R. Eliseo. *Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe*, Ponencia para el III Congreso Iberoamericano de Educación Especial. México. 1998.
- Informe Warnok, 1978 en *Antología de Educación Especial*, Secretaria de Educación Pública, México. 2000.
- Ley General de Educación. Título primero. Capítulo VII, fracción primera, España.1970
- Manjón, y otros, *Adaptaciones Curriculares*. Málaga: Aljibe. España, 1993. 136 p.

- Monereo, C. *Avaluació del tractament de la diversitat ais llibres de text*. CCIE Barcelona 1988.
- Morales, Sofíaleticia (s/f), Reflexiones en torno a la integración de los menores con discapacidad, s/l.
- Pelechano B. Vicente, *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNEA. Alfaplus. España 1976. 510 p.
- Pérez Juste, J. R. *Recogida de Información en el diagnóstico pedagógico*. Revista de orientación pedagógica BORDÓN, 1990. 17-30 p.
- *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México.1995.
- “Profesor de educación especial”. Abril 2005.  
[http://www.ingreso.unsl.edu.ar/carrera/fch/educ\\_especial.html](http://www.ingreso.unsl.edu.ar/carrera/fch/educ_especial.html) (25 noviembre 2007).
- Puigdellivol, I., Educación especial en la escuela integrada, Graó, Barcelona, 1998
- Ramírez, Z. Yolanda. “La reorientación de las practicas de los profesionales en educación especial”. Marzo 2005.  
<http://www.educar.jalisco.gob.mx/11reorie.html>. (Marzo 2008).
- Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial, SEP, México. 2004. p.144.
- Secretaria de Educación Pública, *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, SEP, México, 2002, 44p.
- Secretaria de Educación Pública, *Manual operativo de USAER*, SEP, México, 1999.
- Secretaría de Educación Pública, *Manual operativo del CAM*, SEP, México, 1999. 41 p.
- Stufflebeam, D. L *Evaluación sistemática*. Madrid. Paidós. España.1989
- Taylor, S. J. y Bodgan, R: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.1986.344 p.
- Toledo, *América latina: La gerencia de la estabilización y del crecimiento en los periodos de crisis*. Septiembre, 1991.

- Van Steenlandt, Danielle. *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. 1991.
- Vidal, G. Jesús y Manjón, G. Daniel. *Evaluación e Informe Psicopedagógico* Vol. 1. Madrid: EOS. España.1992. 470 p

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### **GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA FAMILIA**

Se presentan los aspectos de interés para la evaluación del contexto familiar, que deben seleccionarse de acuerdo a cada caso. En lo que concierne a las Variables relativas al Contexto del Capítulo III.

## ANEXO 2

### **PROPUESTA DEL INSTRUMENTO PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN CON BASE AL ENFOQUE MULTIDIMENCIONAL ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO**

Se muestran los formatos de las Guías de Observaciones y Evaluación Inicial, contenidas en el manual operativo de los CAM.

## ANEXO 3

### **INFORME**

Respuesta a la solicitud del informe psicopedagógico, de una alumna de 5º grado que recibía atención en un CAM. Cd. Nezahualcoyotl, Estado de México.

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA FAMILIA

- Datos sobre el alumno en su contexto familiar.

Características personales y relaciones sociales.

Actitud y estilo ante las tareas cotidianas.

Respuesta ante las reglas familiares.

Estado de ánimo habitual.

Forma de enfrentar los conflictos y frustraciones

Actitud y relación con adultos conocidos y desconocidos.

Actitud y relación con iguales.

Relación con los distintos miembros familiares. Personas más significativas en su vida extraescolar.

Grado de integración y pertenencia a grupos de amigos,

Grado de dependencia/independencia en la vida cotidiana. Estilo comunicativo.

Grado de autonomía.

Nivel de autonomía en la comida, aseo, control de esfínteres y vestido.

Autonomía para los desplazamientos dentro y fuera de casa.

Cuidado de sus cosas.

Responsabilidades en tareas del hogar.

Desenvolvimiento en el barrio y en contextos novedosos.

Responsabilidad en la organización de su vida cotidiana.

Responsabilidad que asume en la toma de decisiones.

Juego y ocio.

Tipo de juegos preferidos.

Actividades de ocio dentro y fuera de casa.

Preferencia por actividades en solitario o sociales.

Grado de independencia para entretenerse.

Papel que ocupa dentro del grupo de juegos.

Televisión (tiempo que dedica, programas preferidos...).

Deportes y actividades extraescolares.

Lectura (tiempo que dedica, lecturas preferidas...).

Otras aficiones. Participación en grupos de scouts, colonias, etc.

Forma de compaginar los estudios con el tiempo libre.

Desarrollo de sus fines de semana.

Desarrollo de sus vacaciones.

Salud y otras intervenciones extraescolares.

Estado general de salud.

Sueño y alimentación.

Mediación y efectos secundarios.

Tratamientos rehabilitadores. Repercusiones en el mundo familiar y escolar.

Intervenciones psicoterapéuticas. Repercusiones en el mundo familiar y escolar.

Intervenciones educativas extraescolares. Conexión con el centro escolar.

Actitud y hábitos en los estudios.

Actitud ante los estudios y el medio escolar.

Actitud ante las tareas escolares en casa.

Grado de autonomía-dependencia para realizarlas.

Hábitos de estudio (Horarios, estrategias...).

Utilización de los recursos materiales y personales disponibles en la casa

Grado de aceptación y utilización de los recursos extraordinarios relacionados con discapacidades (sistemas de comunicación, materiales específicos, tecnología...).

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

Estructura familiar

Composición núcleo familiar.

Relación con la familia extensa

Actividades profesionales o académicas de los distintos miembros

Relaciones familiares.

Estructura jerárquica.

Relaciones que se establecen con el niño: dedicación y reparto de responsabilidades - afinidades y rechazos.

Quién ejerce la autoridad sobre el niño.

Formas de entender y afrontar los conflictos

Cuáles son las normas fundamentales para los hijos.

Grado de acuerdo en las normas.

Hasta qué punto se cumplen.

Cómo ponen límites los distintos componentes.

Formas de entender y afrontar los conflictos.

Grados de comunicación entre los distintos miembros.

Pautas educativas.

Aspectos en los que se favorece la autonomía o la dependencia en los hijos.

Valores predominantes.

Actitudes, expectativas, reparto de tareas respecto a los distintos sexos.

Actitudes ante otras culturas o subculturas ante los cambios sociales.

Actitudes ante las personas con discapacidades.

Preocupación por la salud, hábitos saludables, etc.

Actitud ante el consumo.

Valoración de las relaciones sociales fuera del contexto familiar.

Implicación en la vida comunitaria.

Valoración de distintas capacidades (Intelectuales, sociales...).

Importancia que se da a los estudios y a los distintos contenidos curriculares.

Actitud ante las distintas alternativas profesionales Identificación con grupos culturales, étnicos o religiosos

Vida cotidiana y ocio.

Rutina habitual en jornadas escolares y en fines de semana.

Momentos de mayor relación con el hijo.

Momentos más conflictivos.

Actividades predominantes.

Valoración del ocio

Ocio compartido con hijos y ocio exclusivo de padres

Fomento de actividades deportivas en los hijos

Papel de la TV. Límites y normas al respecto.

Fomento del contacto con iguales.

Fomento de la lectura,

Actitud ante las necesidades especiales del hijo.

Aspectos que más les preocupan respecto a la evolución de su hijo.

Aspectos que consideran más positivos en su hijo.

Causas a las que atribuyen las dificultades (genético, escolar, familiar, falta de refuerzo...).

Expectativas respecto a las posibilidades actuales y futuras de un hijo.

Grado en que se asumen las dificultades y el propio déficit del hijo.

Influencia en la dinámica y relaciones familiares.

Nivel de información, ideas y relaciones familiares

Nivel de información, ideas y creencias sobre déficits específicos

Calidad de la comunicación de los padres (y hermanos) con el hijo.

Ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Actitudes y actuaciones ante los éxitos y fracasos escolares del hijo.

Percepción de la propia responsabilidad e influencias en el proceso educativo-escolar del hijo.

Percepción de la propia capacidad de ayuda

Clima-relación que se crea en la colaboración en torno a tareas escolares y opinión sobre las mismas.

Materiales de apoyo al estudio (libros, etc.)

Condiciones ambientales para el estudio (ruido, aislamiento.)

Momentos de intervención del adulto.

Disposición a hacer cambios y adaptaciones en la vida familia en función del déficit.

Actuaciones desarrolladas hasta el momento (en el hogar, con el colegio, etc...)

Valoración del éxito o fracaso de las mismas

Adaptaciones en la comunicación.

Adaptaciones en los espacios y materiales.

Apoyos personales (clases particulares, tratamientos específicos...).

Aspectos en los que los padres colaborarían con gusto.

Aspectos para los que no se sienten capacitados o motivados.

Posibilidades reales de dedicación a los hijos en función de horarios laborales y otras actividades.

Relación familia-escuela.

Percepción de la relación con el profesorado implicado.

Grado de información sobre la marcha escolar del hijo.

Valoración de los canales de comunicación con la escuela.

Grado de satisfacción con la educación-currículo que se proporciona.

Opinión sobre el régimen de escolarización (integración).

Expectativas cumplidas y no cumplidas.

Participación en las actividades conjuntas familia-escuela (Reuniones, fiestas, etc.).

Participación en el, Sociedad de Padres de Familia, Asociaciones Civiles etc.

Nivel de acuerdo-divergencia respecto a la escuela en cuanto a las preocupaciones en torno del hijo.

Conocimiento y opinión sobre de las alternativas educativas en el momento presente o en el futuro (Programa de Integración, inserción laboral.)

Grado de intercambio de medidas especiales entre la familia y la escuela adaptaciones de acceso).

Historia escolar del niño vista por la familia (Cambios en la escolarización, satisfacción o rechazo de distintas instituciones).

Demandas y expectativas respecto al propio equipo.

Experiencia con otros equipos o profesionales de la orientación.

- Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del alumno.

Características y servicios de la localidad.

Zonas verdes y equipamiento recreativo. Posibilidades de contactar con asociaciones o personas que tienen necesidades similares.

Servicios médicos, sociales y educativos a los que asiste o puede asistir el niño.

Nivel de conocimiento de la familia de los recursos disponibles.

Grado de participación de la familia en los mismos.

Grado de satisfacción con dicho servicios.

Grupos de referencia fuera del contexto escolar y familiar.

Pandillas, bandas, etc. con los que se identifica el alumno.

Relaciones afectivas y de pareja.

Grupos con los que habitualmente se relaciona.

Valores predominantes en dichos grupos.

Grado en que consigue integrarse el alumno.

Papel que desempeña en dicho grupo.

## GUÍA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ENTREVISTA CON LAS FAMILIAS:

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

¿Por qué?

¿Qué se hubiera podido hacer para evitarlo?

¿Sabía la familia claramente a qué venía?

¿He cumplido las condiciones-objetivo fijado, horario, duración... establecidas?

¿El espacio era adecuado en cuanto a comodidad y privacidad?

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

¿He utilizado un lenguaje comprensible para mis interlocutores?

¿He situado la entrevista dentro del proceso evaluador y he explicado a grandes rasgos en qué consiste dicho proceso?

¿Estaba suficientemente preparada y adecuada al caso la selección de contenidos a tratar?

¿He incluido otros datos que a la familia le parecían relevantes?

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

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

¿Se han tratado no sólo las dificultades del niño y de sus relaciones familiares, sino también los aspectos positivos?

¿He aclarado algunas de las dudas que surgían a los padres?

¿He aplazado las respuestas que deben esperar al final de la evaluación?

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

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

Conclusiones para el próximo encuentro con la familia:

Aspectos a modificar.

Temas que han quedado pendientes.

Acuerdos.